

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



*A*Cadernos do plicação

Temática especial:

Exercícios de Afrobrasilidade: a Lei 10.639 em sala de aula

Porto Alegre

v. 25, n. 1, janeiro a junho de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Rui Vicente Oppermann

Diretor: Edson Luiz Lindner

Vice-Diretora: Lúcia Couto Terra

Editor: Tadeu Rossato Bisognin

Conselho Editorial: Adriana Dorfman (UFRGS), Airton Carrião (UFMG), Antonio Carlos Castrogiovanni (UFRGS), Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UEMA), Edson Luiz Lindner (UFRGS), Gláucia Regina Raposo de Souza (UFRGS), Ítalo Modesto Dutra (UFRGS), João Vicente Silva Souza (UFRGS), José Carlos Pinto Leivas (ULBRA), José Maria Soares Rodrigues (UFPa), Júlio Roberto Groppa Aquino (USP), Karen Elisabete Rosa Nodari (UFRGS), Léa da Cruz Fagundes (UFRGS), Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS), Lígia Beatriz Goulart (FACOS), Luciana Rossato (UDESC), Milton Mariani (UFMS), Mônica Baptista Pereira Estrázulas (UFRGS), Mônica Lima (UFRJ), Neiva Otero Schaffer (UFRGS), Regina Maria Varini Mutti (UFRGS), Rosalia Procasko Lacerda (UFRGS), Rosane Nunes Garcia (UFRGS), Rossano Pecoraro (PUC-RJ), Simone Vacaro Fogazzi (UFRGS), Tadeu Rossato Bisognin (UFRGS), Vanderlei Machado (UFRGS), Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS), Wagner de Campos Sanz (UFG)

Comissão Editorial: Adaauto Locatelli Taufer, Aglaé Castilho Oliva, Marcello Paniz Giacomoni, Tadeu Rossato Bisognin, Vanderlei Machado

Capa: Lucas Gelásio

Editoração Eletrônica: Carolina Rodrigues Lobato

Fonte Indexadora: Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília: INEP / MEC

Latin American Periodicals Tables (LAPTOC)

Apoio: Programa de Apoio à Editoração de Periódicos / PROPESQ / UFRGS

ISSN 0103-6041

CADERNOS DO APLICAÇÃO/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Colégio de Aplicação. - v. 1, n. 1 (jan./jun. 1986)

Periodicidade semestral 1986 - 2011 v. 24 n. 2

Ensino Fundamental e Médio

CDU 373.3/5. (05)

Endereço para correspondência:

Colégio de Aplicação/UFRGS

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Bairro Agronomia

Porto Alegre/RS – CEP 91501-970

Fone: (51) 3308 6977 – Fax: (51) 3308 6976

E-mail: cap@cap.ufrgs.br

URL: <http://www.cap.ufrgs.br/~cadernos>

Outros acessos: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/index> e www.periodicos.ufrgs.br

Sumário

Editorial	7
Apresentação do dossiê temático	
Diversidade étnico-racial na escola: reflexões e experiências	
<i>Cláudia Renata Pereira de Campos, Deivison Moacir</i>	
<i>Cezar de Campos, Paulino de Jesus Francisco Cardoso</i>	9

Temática Especial

Exercícios de Afrobrasilidade: a Lei 10.639 em sala de aula

Subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial na educação infantil	
<i>Lucimar Rosa Dias, Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento</i>	15
Educação das relações étnico-raciais: identidade entre identidades em ambiente escolar	
<i>Marta Mariano Alves</i>	49
Presença da Literatura Afro-Brasileira em Livros Didáticos de Ensino Médio	
<i>Márcia Froehlich</i>	67
Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes do Ensino Médio	
<i>Ivan Livindo de Senna Corrêa</i>	81
Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA	
<i>Ana Maria da Rosa Prates</i>	107
Oficina Congado: coroação do rei Congo	
<i>Cláudia Renata Pereira de Campos</i>	131

Pesquisa em Educação Básica

O ensino de História e a formação continuada de professores: por uma prática para além das amarras	
<i>Júlia Silveira Matos, Adriana Kivanski de Senna</i>	147

Contribuições da utilização do fórum <i>off-line</i> como recurso metodológico complementar no processo de formação presencial <i>Marisa Camargo, Abelina Fátima Candaten, Franciele Nicolodi</i>	173
Pesquisando o ensino da arte contemporânea <i>Carine Betker</i>	191
<i>Estórias Gerais e Primeiras Estórias</i> : o sertão em imagens, o sertão em palavras. Uma proposta de leitura para a Educação Básica <i>Carolina Valada Becker</i>	215
Web Currículo: implicações das tecnologias digitais na aprendizagem <i>Marlusa Benedetti da Rosa, Léa da Cruz Fagundes, Marcus Vinicius de Azevedo Basso</i>	237

Relatos de Experiências

Desenvolvimento de pesquisa científica no CAp/UFRGS <i>Stela Maris Vaucher Farias, Lucas Eduardo Ebbesen Silva, Richele Moreira Schwartzhaupt, Maria Luiza Rheingantz Becker</i>	257
Apontamentos sobre a experiência inclusiva <i>Igor Henrique Lopes de Queiroz</i>	269
Semana Cultural da EJA: Espaço de reflexão pedagógica <i>Juçara Benvenuti</i>	287
Uma experiência sobre o ensino e aprendizagem de vetores no IFRS com o auxílio do <i>Geogebra</i> <i>Kelen Berra de Mello, Rodrigo Sychocki da Silva</i>	299
Ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas de Campo Grande/MS <i>Cristiane da Silva Umbelino, Danglei de Castro Pereira</i>	319

Projetos de Pesquisa

E quando o 'lugar' é a metrópole? Pesquisa e ensino de Geografia no contexto metropolitano de Porto Alegre <i>Ana Clara Fernandes</i>	351
--	-----

O perfil dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS	
<i>Karen Elisabete Rosa Nodari</i>	361

Modelagem computacional no ensino de Física: favorecendo competências e concepções por parte de estudantes do Ensino Médio do CAP-UFRGS	
<i>Rafael Vasques Brandão</i>	363

Dos Cadernos dos Alunos

Do conto ao microconto: 240 anos de Porto Alegre na visão dos alunos	
<i>Andrea Esther Anocibar, Clarissa Leonhardt Borges</i>	377
Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro	
<i>Silvana da Silva Ribeiro</i>	379
<i>La garantía soy yo: a garantia sou eu</i>	
<i>Laura Loss Bergmann</i>	393

Um Pouco de História

Desafiados por Graciema Pacheco	
<i>Jacira Cabra da Silveira</i>	403

Editorial

A Revista Cadernos do Aplicação, no primeiro número de 2012, traz como temática especial “Exercícios de Afrobrasilidade: a Lei 10.639 em sala de aula”. A publicação desta temática estava sendo acalentada há algum tempo pelos editores da Revista devido à grande atualidade e relevância da temática. O desejo surgiu por ocasião da Primeira Semana da Consciência Negra do Colégio de Aplicação da UFRGS, realizada em 2009. Desde então, anualmente, o Colégio vem proporcionando à comunidade escolar a oportunidade de discutir, durante uma semana, pesquisas inovadoras sobre esta temática e de realizar atividades em sala de aula, envolvendo corpo discente, docente e técnico-administrativo. Nestas ocasiões, além de trabalhos desenvolvidos pela comunidade do Colégio de Aplicação, têm sido apresentadas pesquisas desenvolvidas em várias Universidades e no seio da comunidade negra de Porto Alegre. Presença constante tem sido a do coral dos servidores do Hospital Universitário da UFRGS, de grupos de contadores de histórias, de ativistas do Movimento Negro, de mestres de capoeira e a participação no “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre”, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Em sua terceira edição, em 2011, a Semana da Consciência Negra do CAp fez alusão ao Ano Internacional dos Afrodescendentes, instituído por Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), naquele mesmo ano. Divulgou-se também o ato da presidenta da República, Dilma Rousseff, que sancionou a Lei 12.519, criando o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, que passou a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro. A resolução oficializou uma reivindicação dos movimentos sociais negros, datada de meados dos anos mil novecentos e setenta. A publicação desta seção especial, dedicada aos exercícios de afrobrasilidade nas escolas, demonstra o quanto

estas iniciativas da sociedade civil organizada têm sido exitosas e como elas têm repercutido tanto no Colégio de Aplicação da UFRGS, quanto em várias outras escolas públicas e privadas.

Neste volume, damos continuidade à política editorial voltada a ampliar nossa interlocução com outras instituições acadêmicas e da educação básica, do estado e do país. Um exemplo disso é a diversidade das instituições a que estão ligados os professores organizadores da seção especial: professora Cláudia Renata Pereira de Campos, da Escola Neo-humanista Ananda Marga, Deivison Moacir Cezar de Campos, Coordenador do Curso de Comunicação Social da ULBRA, e Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, ABPN, e professor da UDESC. A professora Claudia Campos, é importante que se diga, foi uma das idealizadoras da Semana da Consciência Negra do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Os temas abordados pelos textos que compõem a seção especial são a inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, EJA; o desenvolvimento de subsídios visando práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial na educação infantil; a presença da literatura afro-brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Médio; a cultura corporal e a cultura afro-brasileira, enquanto conteúdo escolar, no Ensino Médio; a educação para as relações étnico-raciais e, finalmente, o relato sobre oficina Congado. Além dos abordados no dossiê temático, há textos sobre utilização do fórum off-line como recurso metodológico, proposta de leitura de Guimarães Rosa, experiências inclusiva, desenvolvimento de pesquisa científica na Educação Básica e Web Currículo: implicações das tecnologias digitais na aprendizagem.

Aproveitamos para agradecer a todos os colegas avaliadores de textos submetidos para publicação. O trabalho desses professores têm contribuído sobremaneira para melhoria da qualidade da nossa Revista.

Vanderlei Machado

Dossiê Temático: Diversidade étnico-racial na escola: reflexões e experiências

*Cláudia Renata Pereira de Campos**

*Deivison Moacir Cezar de Campos***

*Paulino de Jesus Francisco Cardoso****

Há quase 10 anos, a presidência da República sancionou a Lei 10.639/03 que alterou a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede de ensino. Isso fechou um ciclo de quatro décadas de lutas do Movimento Negro pelo reconhecimento da existência de desigualdades raciais na educação. Liderados por educadores como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Vera Triunfo, Jeruse Romão, Henrique Cunha Jr, constituiu-se um pensamento negro sobre a educação brasileira que informou (e ainda informa) o sonho de uma escola republicana e democrática.

O presente número de Cadernos de Aplicação, publicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constitui uma contribuição de pesquisadores da área aos esforços de implementação da Lei e de suas Diretrizes Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE 001/2004), na forma de um dossiê cujos artigos e

* Mestre em História (PUCRS) e especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Fapa). Professora de História na Escola de Ensino Fundamental Neohumanista Ananda Marga. E-mail: crp.campos@hotmail.com

** Coordenador do Curso de Comunicação Social - habilitação em Jornalismo ULBRA. Mestre em História pela PUCRS. Doutorando em Ciências da Comunicação pela UNISINOS. E-mail: deivison_campos@hotmail.com

*** Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UDESC. Doutor em História pela PUCSP. E-mail: paulino.cardoso@gmail.com

relatos de experiência abordassem atividades já realizadas ou em desenvolvimento nos diferentes níveis de ensino.

Sem dúvida, a proposta de produzir um dossiê acerca da temática reflete o desafio que as escolas e professores enfrentam nos últimos anos de atender ao que determina a norma legal. E, conseqüentemente, defrontando-se com um paradigma educacional colonialista e eurocêntrico. De certo modo, este dossiê reúne iniciativas, tentativas do Colégio de Aplicação e de outras instituições de ensino. Em verdade, o ponto de partida para a seleção dos trabalhos aqui publicados foi esse contato com o chão da escola, de ser expressão de demandas surgidas da prática em sala de aula.

Para nossa felicidade, o interesse na temática fez com que o dossiê recebesse o maior número de contribuições das últimas edições de Cadernos do Aplicação, segundo os editores. São expressão de experiências múltiplas, historicamente datadas. Por essas razões, entendemos que as atividades aqui relatadas não devem ser lidas como receitas, mas como provocações para que o professor encontre junto com seus alunos, modos diversos de conhecer e valorizar a pluralidade cultural presente no país, e não monocultural, como tem ocorrido nos últimos séculos. Inverte-se, assim, a lógica a partir da qual os currículos têm sido construídos no Brasil.

A Lei faz parte de um conjunto de políticas afirmativas reivindicadas pelos movimentos sociais negros e foi resultado da luta dos africanos e afrodescendentes cativos, libertos e livres, na Escravidão e no pós-Abolição. Na década de 1970, a proposta do Grupo Palmares, liderado pelo saudoso Prof. Oliveira Silveira, tornando o 20 de novembro em Dia Nacional da Consciência Negra, por exemplo, colaborou para desencadear uma revisão da historiografia brasileira de modo a incluir as experiências dos africanos e seus descendentes. No manifesto escrito em 1972, o grupo defendia que “é tomando consciência desses fatos que o negro fica sabendo que ele tem uma história para se orgulhar, e [a partir disso] vai participar de outra maneira da sociedade

brasileira, autovalorizando-se” (REVISTA ZH, 1972). Isso porque a escola não está restrita ao ensino de conteúdos, mas tem como função constituir indivíduos em cidadãos para viver em sociedade.

O cumprimento da Lei trata-se então, como refere o parecer CNE 003/04, do Conselho Nacional de Educação, de uma “decisão política, com fortes repercussões pedagógicas”, visando reverter o silêncio dos currículos sobre a cultura e a história dos afro-brasileiros. A atual situação dos currículos ainda se parece com o relato feito por Steve Biko sobre o ensino na África do Sul, no início dos anos 1970, durante o Apartheid: “Não é de estranhar que a criança africana aprenda na escola a odiar tudo o que herdou. A imagem que lhe apresentam é tão negativa que seu único consolo consiste em identificar-se ao máximo com a sociedade branca” (BIKO, 1972).

Trata-se, aqui como lá, de uma escola comprometida com projetos institucionais hegemônicos, caracterizado por sua natureza eurocêntrica, colonial e racista. Projeto totalitário que excluiu da educação escolar outros saberes, provocando a invisibilidade de indivíduos e culturas. Como resultado, constroem-se mitos e as relações de pertencimento ao processo de escolarização dos estudantes não brancos mantêm-se em permanente tensionamento. A lei busca corrigir essas incoerências históricas e seus resultados sociais, demandando novas perspectivas epistemológicas, considerando que não há epistemologia neutra (SANTOS, 1985).

A transformação necessária passa, dessa forma, pelo engajamento de professores e estudantes nesse projeto de mudar as formas de conhecer e apropriar-se das contribuições das populações africanas e afro-brasileiras, a fim de se ter uma melhor compreensão do mundo em que vivemos. O dossiê aqui apresentado busca, de alguma forma, indicar pistas sobre o saber-fazer necessário para que a lei deixe de ser apenas uma proposição e se torne uma realidade.

Referências

BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. Seleção dos principais textos de Steve Biko. São Paulo: Ática, 1990.

REVISTA ZH. Os quilombos de Palmares. *Zero Hora*. Porto Alegre, 19/11/1972.

SANTOS SOUZA, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. [1986] *Um discurso sobre a ciência*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6982113/Boaventura-Discurso-Sobre-a-Ciencia>>. Acesso em: 10 jul. 2012

Temática Especial

Exercícios de Afrobrasilidade: a Lei 10.639 em sala de aula

Subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial na educação infantil

*Lucimar Rosa Dias**

*Hédio Silva Jr.***

*Maria Aparecida Silva Bento****

Resumo: Este artigo é um dos produtos resultantes de um plano de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/COEDI/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizado em 2010. A execução foi compartilhada com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), tendo como uma de suas ações a formação da Rede Nacional para a Igualdade Racial na Educação Infantil. O objetivo principal é oferecer subsídios para professores e gestores comprometidos com uma educação pautada na igualdade racial, ao mesmo tempo em que preenche uma lacuna em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, alterada pela Lei 10.639 de 2003 e pela 11.645/08, que às vezes é entendida como não aplicável à educação infantil. Nossa pretensão é que o debate sobre esse tema possa agregar críticas e contribuições que reflitam com o máximo de fidelidade o acúmulo de professores, gestores, pesquisadores

* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre e doutora em Educação. Colaboradora do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) e do MEC. E-mail: lucimar_dias@uol.com.br

** Diretor Executivo do CEERT e Diretor Acadêmico da Universidade Zumbi dos Palmares. Doutor em Direito do Estado pela PUC/SP, Ex- Secretário de Justiça do Estado de SP, autor de vários livros, dentre eles *Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas*. E-mail: hedsilva@uol.com.br

*** Diretora executiva do CEERT e doutora em psicologia. Autora de vários livros sobre relações raciais no Brasil, dentre eles *Cidadania em Preto e Branco: discutindo relações raciais*. E-mail: cibento@uol.com.br

e ativistas políticos que se dedicam ao tema.

Palavras-chave: Igualdade Racial; Educação Infantil; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article results from a technical cooperation between the Secretary of Basic Education (SEB/COEDI/MEC) and the Federal University of São Carlos (UFSCar), in 2010. The implementation included the Center for the Study of Labor Relations and Inequalities (CEERT). One of its actions is creation of the National Network for Racial Equality in Early Childhood Education. The main objective of this movement is to provide grants to teachers and administrators committed to an education based on racial equality, while it fills a gap in relation to the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), amended by Law 10.639/2003 and the 11.645/2008, which is sometimes perceived as not applicable to early childhood education. Our claim is that the debate on this theme can provide reviews and contribution that reflect as good as possible the experience of teachers, managers, researchers, and political activists dedicated to this subject.

Keywords: Racial Equality; Child Education; Public Policies; Pedagogical Practices.

Introdução

A revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no ano de 2009 reafirmou o que já constava de outras normativas sobre a necessidade de as instituições de atendimento às crianças pequenas assegurarem em sua proposta pedagógica o acesso às contribuições dos povos negros em diferentes instâncias, de modo que se garanta o direito de todas as crianças, independentemente de seu pertencimento racial, de ter acesso a

experiências que colaborem na construção de suas identidades positivamente. Este artigo pretende fornecer subsídios para os professores na forma de reflexões e proposições, no sentido de orientar a prática pedagógica realizada em creches e pré-escolas para efetivação de ações que promovam a igualdade racial na educação infantil.

A produção deste documento é parte de um Plano de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cuja execução foi compartilhada com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), tendo como uma de suas ações a formação da Rede Nacional para a Igualdade Racial na Educação Infantil.

O objetivo principal desse movimento é oferecer subsídios para professores e gestores comprometidos com uma educação pautada na igualdade racial, ao mesmo tempo em que preenche uma lacuna em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, alterada pela Lei 10.639 de 2003 e pela 11.645/08, que às vezes é entendida como não aplicável à educação infantil. O documento resulta de debates realizados em quatro seminários regionais em Belo Horizonte, Belém, Recife, Curitiba. Esses encontros foram concebidos e mobilizados com a participação direta dos Fóruns de Educação Infantil e MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, e contaram com a presença da Coordenadora de Educação Infantil (COEDI/MEC); do CEERT e de especialistas de diferentes universidades brasileiras.

Pretende-se atender a uma necessidade das instituições de educação infantil, bem como das secretarias, conferida pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/SEB/MEC, e a uma exigência da Resolução CNE/CEB 20/2009 que atribui ao MEC o papel de orientar os respectivos sistemas de ensino na implementação das DCNEI, especialmente o Art.8º, inciso que exige das propostas pedagógicas de educação infantil “IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras,

bem como o combate ao racismo e à discriminação”. Nossa pretensão é que o debate sobre esse tema possa agregar críticas e contribuições que reflitam com o máximo de fidelidade o acúmulo de professores, gestores, pesquisadores e ativistas políticos que se dedicam ao tema.

Nesse documento trataremos da igualdade racial tomando como referência o conceito de raça a partir de problematizações de alguns estudiosos (MUNANGA, 2004; GUIMARÃES, 1999) que têm nos ajudado a melhor compreender as hierarquias sociais construídas no trânsito entre passado e presente e no âmbito de diferentes formações socioculturais.

A percepção de que as diferentes esferas da vida social (economia, cultura, religião, educação etc.) permitem, antes de tudo, a observação dos distintos modos de como indivíduos e grupos se inserem diferencialmente nos processos de interação social e, conseqüentemente, são produtores de inúmeras formas de sociabilidade, um fato amplamente aceito na atualidade. Assim, o conceito sociológico de raça, que não se baseia em qualquer fundamento de caráter biológico, tem relação com a forma que socialmente algumas características fenotípicas inatas são apropriadas discursivamente para fixar diferenças entre os sujeitos. Outro aspecto importante é explicitarmos como entendemos a diversidade.

Reflexões de Silveira (2002) realçam as armadilhas conceituais e os riscos da construção de indicadores “genéricos” de diversidade, suficientemente elásticos para comportar todas as modalidades de discriminação, tanto quanto para omitir ou secundarizar a discriminação de natureza étnico-racial.

No Brasil, o debate sobre pluralidade cultural e educação vem enfatizando uma educação para a diversidade. Entretanto, não se pode perder de vista que o mito da democracia racial brasileira propaga a ideia de uma eficaz integração de todos os grupos étnico-raciais da população e que este discurso, que oculta as desigualdades, permanece atuante (SILVEIRA, 2002, p. 08).

Convém destacar que o termo diversidade, utilizado em normas, documentos e estudos referentes à educação escolar, normalmente é entendido como sinônimo de variedade, pluralidade e diferença. A diversidade é frequentemente associada às línguas e linguagens, culturas, cor da pele e outras características físicas. Segundo Muniz Sodré (2007), diversidade remete também à existência de valores atribuídos a determinadas aparências, gerando estigma, estereótipo, preconceito e discriminação, ou seja, pressupõe julgamento de valor. O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o que é considerado “a referência”, “o universal”, que, por ser “modelo”, é considerado e se considera superior.

Diversidade trata dos afetos e das atitudes. Está no território da aceitação do que é considerado “diferente”. Diversidade remete à imediatez, à proximidade. Trata da convivência entre grupos humanos com diferentes histórias, diferentes infâncias, trajetórias, culturas e linguagens. Essa convivência é fundamental no que diz respeito à identidade: a constituição da pessoa invariavelmente baseia-se na convivência e no contraste com os outros.

A diversidade, no entanto, pode ser utilizada para relativizar o peso da luta contra a discriminação e pela promoção da igualdade de direitos. Por isso, o conceito de diversidade deve nos remeter a ações concretas que visem à inclusão, permanência e desempenho de todos no sistema educacional e, particularmente, dos que sofrem processos de desvalorização. A nosso ver, é necessário que ao tratar a diversidade como uma dimensão imprescindível das políticas educacionais sejam considerados três eixos.

O primeiro deve ser de estímulo à identificação e supressão de quaisquer práticas institucionais incompatíveis com a valorização da diversidade, bem como a eliminação de fontes de discriminação direta ou indireta no ambiente educativo, seja nos materiais didáticos ou na formulação das políticas de formação de professores. O segundo eixo deve ser o de adoção de orientações e normas escritas voltadas para a valorização da diversidade, tendo como objetivo último a inscrição de tal política como um valor

perene na cultura institucional dos sistemas e redes de ensino. E, por último, o estabelecimento de objetivos e indicadores que possibilitem o monitoramento do impacto e da eficácia da política de valorização da diversidade no ambiente educativo.

Quando a diversidade é abordada por meio desses eixos, certamente serão estabelecidas medidas concretas para a promoção da igualdade, possibilitando a inclusão social de crianças, homens e mulheres prejudicados em função de sua cor, raça, etnia, origem, sexo, deficiências, idade, credo religioso ou orientação sexual. Tratando-se de educação, não podemos mais aceitar que as políticas educacionais, particularmente as voltadas para crianças de 0 a 5 anos, se omitam frente à responsabilidade de promover uma educação igualitária pressuposta em documentos oficiais. Por isso, sem desconsiderar as outras dimensões da diversidade e da igualdade, nos centraremos em pensar como as práticas pedagógicas da educação infantil poderão incidir em melhoria da qualidade da educação oferecida a todas as crianças, garantindo novas práticas àquelas que vivenciam situações de preconceito e discriminação racial no ambiente da educação infantil.

Rosemberg (1991), a partir de seus estudos sobre a expansão dessa etapa educacional, apontou que a baixa qualidade de sua oferta tem afetado, especialmente, as crianças negras. Documento publicado em 2010, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apresentou dados que evidenciam a relação entre raça/etnia, pobreza e frequência à educação infantil. No Brasil, dos 57 milhões de crianças e adolescentes, 31 milhões são de crianças negras e 140 mil são indígenas. Vinte e seis milhões de crianças e adolescentes brasileiros são originários de famílias de baixa renda, dentre elas, 56% são crianças negras, o que corresponde a 17 milhões. No que diz respeito ao acesso à escola, das 530 mil crianças de 7 a 14 anos que estão fora da escola, 330 mil são negras, contra 190 mil brancas, sendo as outras de outros grupos étnicos.

A esses dados, acrescentam-se os divulgados no 2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010,

que são igualmente preocupantes quanto à situação das crianças negras. O relatório indica que em 2008 84,5% das crianças negras de até 3 anos não frequentavam creches e 79,3% das crianças brancas sim. Em relação às crianças negras de 6 anos, 7,5% estavam fora de qualquer tipo de instituição educacional, enquanto 4,8% das crianças brancas estavam nesta situação e, por fim, somente 41,6% das crianças negras de 6 anos estavam no sistema de ensino seriado comparado a 49% das crianças brancas.

Pelos dados apresentados, constatamos que a desigualdade na educação infantil é permeada pelo pertencimento racial e seu rompimento é certamente desafiador, pois ao lado dessa questão existem outras dificuldades a serem vencidas na consolidação de um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5 anos. A formação dos professores, a oferta de equipamentos adequados, o currículo, a participação da família, o acesso etc. Diante desse quadro, há uma tendência a secundarizar a discussão sobre a igualdade racial. Porém, ao tratarmos desse tema não retiramos o foco desses problemas, ao contrário, pensar como as desigualdades em relação às crianças negras de 0 a 5 anos podem ser superadas é parte da política universal de ofertar com qualidade a educação infantil.

Embora já saibamos que o acesso à educação infantil tem extrema importância no desenvolvimento de uma criança e que nos primeiros anos de vida as interações vividas são fundamentais na constituição de suas identidades, o pertencimento racial tem sido largamente negligenciado nessas considerações e pouco tem se produzido no sentido de compreender como a ocorrência da desigualdade racial na sociedade brasileira incide sobre a educação oferecida à criança pequena e qual tem sido o papel do Estado como ente protetor dessa criança.

Nesse sentido, acreditamos que a efetivação da igualdade racial deve ser parte integrante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, concretizando-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente e tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, articuladas às

experiências e aos saberes trazidos pelas crianças, sejam as de creche ou as da pré-escola.

Para colaborar na construção de uma política educacional que considere a igualdade racial apresentamos neste documento algumas reflexões fruto, como já dissemos de muitos debates sobre o tema. Ele está dividido em duas partes: a primeira trata da dimensão legal e histórica situando a igualdade racial e a educação infantil; a segunda apresenta alguns tópicos no sentido de subsidiar gestores e professores no processo de construção de propostas pedagógicas que considerem a dimensão da igualdade racial na educação infantil. Nosso pressuposto ao tratar desse tema é que estamos nos referindo ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, aos quais todos os cidadãos brasileiros têm direito ao acesso.

O que é promoção da igualdade racial na educação infantil?

Ao reconhecer creches e pré-escolas como instituições educativas, superando o escopo assistencialista predominante até 1988, a Constituição Federal atribuiu à educação infantil uma identidade especial e estratégica na formação dos cidadãos brasileiros definindo-a como primeira etapa da educação básica. A natureza da educação infantil e o princípio da autonomia assegurado pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 tornam especialmente desafiadora a tarefa de desenhar propostas que auxiliem gestores, professores, profissionais de apoio e comunidades a instituírem nas creches e pré-escolas um ambiente de vivências e experiências que possibilitem a aprendizagem da diversidade étnico-racial como parte integrante dos conhecimentos necessários para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Trata-se de empreendimento que exige atenção para alguns aspectos aparentemente óbvios, mas quase sempre desconsiderados nas propostas pedagógicas e nas práticas em educação infantil.

O primeiro é que nosso país conforma uma rica geografia de identidades étnico-raciais, culturais e religiosas, de sorte que segundo o último recenseamento geral a população negra representa mais da metade dos brasileiros, há cerca de 250 etnias indígenas, sem olvidarmos do pluralismo religioso, dos cidadãos que não professam crença religiosa, das crianças e adolescentes portadores de deficiências e daquelas que provêm de famílias cujo núcleo difere do antigo padrão homem/mulher.

Vale lembrar, por exemplo, que a referida diversidade implica a afluência para creches e pré-escolas de uma variada gama de crianças com tipos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas, que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados, discriminados ou negligenciados pelos educadores.

O outro fator relaciona-se com um pressuposto da educação escolar, segundo o qual “A aprendizagem começa com o nascimento” (Art. 5º UNESCO, 1990), o que significa dizer que desde a nasença, e mesmo durante a gestação, a criança está imersa em práticas sociais que influenciam vigorosamente suas atitudes e valores, tanto quanto conhecimentos.

Interações na educação infantil e promoção da igualdade racial – discussão necessária?

Desde o final da década de 80, pesquisas vêm demonstrando o impacto silencioso da linguagem, dos símbolos e das atitudes sociais na reprodução de estereótipos e preconceitos que alcançam os indivíduos ainda em tenra idade.

Trinidad (2011), Oliveira (2004), Dias (1997, 2007), Cavalleiro (1998) e Godoy (1996), dentre outros, apontam em

suas pesquisas que interações vividas no cotidiano da educação infantil envolvem o pertencimento racial, embora nem sempre pautadas por questões conflituosas, sendo, porém, inegável a presença de um extenso repertório preconceituoso que se estabelece nas relações entre adultos e crianças. Entre as professoras, é comum o tratamento distinto dado às crianças, com tendência para a valorização das brancas e desvalorização das negras. Professoras da educação infantil simplesmente não penteiam o cabelo crespo das crianças negras, alegando não saberem como fazê-lo; classificam como “difícil” uma criança negra pelo fato de ela “sempre querer fazer tudo” e esse mesmo atributo é usado como positivo ao se referir a uma criança branca, “fácil de lidar” (SILVA, 2002). Oliveira e Abramowicz (2010, p. 209-210), ao relatarem a pesquisa realizada em uma creche no interior de São Paulo, constatam que:

[...] Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história. Na creche, em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado, de acordo com as professoras, como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro” (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010, p. 209-210).

Outro exemplo de como a discriminação e o preconceito atingem os bebês, foi registrado por Dias (2007) em depoimentos de professoras que afirmam perceber tratamentos diferenciados para bebês negros e bebês brancos:

Na educação infantil, a gente já sentiu essa questão da diferença do tratamento dos profissionais em relação à criança negra e à criança branca. Essa questão do estereótipo. Do modelo único de beleza, que é branco, loiro dos olhos claros ou verdes. Essa questão é muito forte na educação infantil. As crianças negras não têm tanto colo, chamego, aconchego como tem a criança branca (Educadora Mame, de Campinas - entrevista concedida em 13/09/06). [...] Quando aparece um bebê Johnson na escola, todo mundo [diz]: – “ai que lindo!” Um bebê Johnson que eu falo é um menino loiro, de olho azul, bem gordo. Gordinho, bem fofo. Então esse bebê passeia pela escola inteira. Ele passeia com a monitora

do outro setor, com a diretora. Como se sente a criança que nunca sai? Educadora Aminata, de Campinas - entrevista concedida em 12/09/06 (DIAS, 2007, p. 42).

Os depoimentos evidenciam que há um tipo de bebê que tem mais chances de receber maior atenção em instituições de educação infantil: “A professora revela, com esse exemplo, como o imaginário brasileiro é influenciado pela mídia e como estamos permeados pela ideia do belo como branco” (Idem, p. 42).

Estudos levados a cabo em outros países atestam que crianças começam a perceber as diferenças raciais na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade e, com o tempo, passam a julgá-las em conformidade com o contexto em que estão inseridas, podendo expressá-las com propósito mesmo não calculado de desvalorizar o outro.

Convém recordar que a estrutura social brasileira na qual se inserem as creches e pré-escolas é comprovadamente desigual e discriminatória, nomeadamente do ângulo étnico-racial, pelo que seria uma ingenuidade, para dizer o mínimo, presumir-se que tais instituições estariam imunes ao fenômeno da discriminação racial, não refletindo em nenhuma escala seus efeitos deletérios, sobretudo, quando atingem bebês e crianças.

Por que promover a igualdade racial na educação infantil?

É crescente nos últimos anos a preocupação com formulações conceituais e normativas capazes de orientar a atuação de professores e gestores no tratamento da igualdade racial na educação infantil. Tais formulações, no entanto, geralmente baseiam-se em um equívoco conceitual que minimiza, empobrece e esvazia o desempenho da educação infantil, qual seja a ideia de que se deve adotar um posicionamento meramente reativo, de repressão da discriminação e do preconceito.

Algumas propostas endereçadas à educação infantil frequentemente empregam expressões como “posicionar-se contra discriminação”, “refletir sobre a injustiça dos preconceitos”, “denunciar qualquer forma de discriminação”, “não ter preconceito”, “combater preconceitos” etc. É certo que a própria Constituição Federal e também o Estatuto da Criança e do Adolescente determinam que a criança deva ser colocada a salvo de toda “[...] negligência, discriminação, crueldade e opressão” [...] (Constituição Federal - CF, art. 227, *caput*; ECA, Lei 8.069/90, art. 5º).

Nesse sentido, a educação escolar como dever do Estado precisa fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve educar crianças e adultos a construírem uma sociedade igualitária reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial como constitutivas da identidade nacional e como exigência para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

A Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece no Art. 29:

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

[...]

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural e ao seu idioma e seus valores aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.

À luz de formulações como essa fica evidente que a pergunta “o que podemos fazer para reprimir a discriminação no espaço escolar?”, subjacente à concepção reducionista, deve ser substituída por “o que podemos fazer para erradicar o racismo, a discriminação e o preconceito da sociedade brasileira?”. Dito

de outro modo, como podemos otimizar o escopo didático e social dos projetos e práticas educativas de modo que valores e atitudes sejam orientados para a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diversidade humana?

O enfrentamento de tais indagações demanda que a educação infantil, como de resto a educação escolar como um todo, seja considerada a partir de dois ângulos distintos e complementares: o primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e formando professores, gestores e funcionários para serem agentes de promoção da igualdade racial; o segundo ângulo situando a educação infantil como contexto de transformação social, no sentido em que educa a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que, a médio e longo prazo, o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade.

Isto é, não basta que a educação infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também garantir uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos. É imprescindível a consideração da educação infantil como um direito, ao qual a legislação nacional e a internacional atribuem ideários e objetivos que não podem ser ignorados por gestores, professores, profissionais de apoio e comunidade em geral.

Aspectos legais e a dimensão da igualdade racial e suas proposições

A Constituição Federal fixa três objetivos nucleares para a educação, quais sejam: garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Constituição Federal, art. 206). “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 da LDB). Cristalina, incisiva e eloquente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação assim se refere a um dos principais objetivos da educação infantil.

No plano das normas internacionais, há poucos anos o Brasil ratificou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, que classifica a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana. No mesmo sentido, prescreve a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural que “a diversidade cultural é fator de existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória” (Art. 3º, 2002). Note-se que a proteção contra a violência psíquica, o direito à identidade cultural e a preparação da criança para assumir um espírito de compreensão, paz e amizade entre os grupos étnicos, referidos acima, não constituem um plexo caótico de admoestações, destituído de valor jurídico, mas sim uma previsão normativa, à qual a política educacional deve observância obrigatória.

Com isso, queremos destacar que o pleno desenvolvimento da pessoa, no contexto de sociedades plurirraciais e multiculturais como a nossa, vincula-se à capacidade dos sistemas de ensino dialogarem, valorizarem e protegerem os marcos culturais formadores da nacionalidade, sem o que se compromete não o interesse de um ou outro grupo particular, mas a própria qualidade da educação. Vale realçar ainda a existência de normas constitucionais que prescrevem textualmente a valorização da diversidade étnica (CF, art. 215, § 3º) e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (CF, art. 216, *caput*).

Ancoradas nesse preceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem, no art. 8º §2º II, que se deve “reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças”, isso precisa estar evidenciado nos projetos político-pedagógicos das instituições de educação infantil, garantindo às crianças acesso aos diversos

processos de conhecimento e aprendizagem (CNE, Resolução n. 05, 17.12.09). Acrescente-se ainda que a Constituição Federal refere apenas a duas experiências de aprendizagem curriculares previstas indistintamente para todos os níveis de ensino, quais sejam para “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CF, art. 13 e 210, § 2º) e “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (CF, art. 13 e 210). Trata-se de preceito regulamentado inicialmente no art. 26 da LDB, situado no Capítulo II, referente à Educação Básica e que numa interpretação ampliada alcança, portanto, a educação infantil.

Alterações posteriores sofridas pela LDB acrescentaram-lhe dois artigos relacionados àquele, o art. 26-A e o art. 79-B, os quais preveem no ensino fundamental e no ensino médio o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Está em questão, portanto, não uma especificidade ou tema de interesse de negros ou indígenas, algo secundário, incidental, marginal à gestão da educação: sem o enfrentamento dessa problemática a política educacional continuará ignorando um dos pilares jurídico-políticos da educação brasileira.

Qual é o papel dos professores e dos gestores na produção de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial na educação infantil?

Sem o engajamento, o aprendizado e o comprometimento pessoal dos professores não é possível o Brasil construir uma política educacional igualitária, que eduque crianças e jovens para valorizarem a diversidade e construïrem uma sociedade em que a democracia racial seja um fato e não um mito.

Uma política educacional igualitária quer significar mais do que o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e no ensino médio. Ela começa na educação infantil e precisa perpassar o sistema educacional como um todo. A formação de professoras e professores, os projetos político-pedagógicos, a política de materiais pedagógicos, o financiamento da educação, o controle social da política educacional, enfim, o conjunto de marcos legais, valores e práticas pedagógicas e atores que dia a dia implementam o serviço público republicano denominado educação.

Mas é possível pensar que dentre esses tantos fatores há um determinante, estratégico, condição *sine qua non* para o sucesso da empreitada: o engajamento profissional dos professores e gestores. Dizemos engajamento porque a temática da educação igualitária, ou do papel da educação escolar na desconstrução dos estereótipos e preconceitos propagados pela educação social, requer mais do que concordância com leis ou com declarações solenes de valorização da diversidade. Requer atitude, compromisso e grandes e pequenos gestos no cotidiano das creches, pré-escolas e escolas.

Ao tratarmos desse assunto, estamos quase sempre tratando de nós mesmos, da nossa constituição como pessoa, das narrativas que no dia a dia realimentam ideias pré-concebidas que a sociedade produz e a educação escolar tende a reproduzir. Por isso, dizemos que não basta concordar: é preciso acreditar na ideia de que a educação pode sim transformar valores, ideias e participar da construção de um mundo em que nossas crianças não sintam vergonha de seu corpo ou da história de seu povo porque descendem de africanos ou indígenas. Nesse sentido, a etapa de desenvolvimento da identidade racial em que se encontra o professor, suas concepções, sentimentos e afetos, sobre si próprio e sobre o outro, impactam também a formação da identidade da criança sob seus cuidados.

O que as experiências já realizadas nos ensinam? Alguns pressupostos

Por mais óbvio que nos possa parecer, a primeira e mais básica proposição é jamais silenciar ou omitir-se diante desse tema. Tratando-se do tema da discriminação racial, o silêncio e a omissão nunca operam como elementos neutros – eles sempre contestam e reforçam a violência decorrente daquelas práticas. Igualmente verdadeiro é que há ações que devem ser evitadas, tais como tratar desse tema apenas em dias especiais; retratar o continente africano como se fora um país (trata-se de um continente que tem 53 países); representar os africanos de modo estereotipado, com tanguas, lanças e associados a animais selvagens.

Assim como já acumulamos conhecimento para sabermos como a questão da igualdade racial não deve ser abordada, também já existe uma produção considerável que nos indicam caminhos adequados para esse tratamento. Vejamos esquematicamente algumas proposições:

- Incluir a temática racial no currículo da educação infantil, de modo que ela permeie todo o cotidiano escolar e não somente projetos isolados ou tome como base conflitos.

- Abordar a temática por meio de explicações sobre as diferenças, valorização e admiração das características físicas das crianças, tais como o cabelo, a cor da pele, propiciando desse modo vivências que as crianças, principalmente as negras, possam experienciar a autoestima e, assim, sentirem-se valorizadas.

- Garantir a presença de profissionais pertencentes aos grupos discriminados não apenas em funções subalternas, no quadro de pessoal da instituição.

- Constar nos documentos da instituição a preocupação em assegurar tratamento igual para todas as crianças.

- Contemplar todos os grupos étnico-raciais nos materiais didáticos adquiridos.

- Apresentar a diversidade racial nos diferentes espaços: biblioteca, parquinho, sala de atividades, refeitório e outros espaços da instituição.

- Contemplar a diversidade racial nos materiais de comunicação utilizados pela escola.

- Realizar cursos de formação de professores em que essa questão esteja explicitamente garantida.

- Envolver sempre as famílias nas atividades desenvolvidas com essa temática, considerando seus saberes.

A prática pedagógica deve ser capaz de garantir a valorização da cultura negra, bem como a participação de toda comunidade escolar (professores, diretores, funcionários e famílias) nas atividades realizadas no ambiente escolar sobre a temática racial, a fim de que toda comunidade se conscientize e se engajem no trabalho com a temática.

Como podemos avançar na promoção da igualdade racial?

Tais proposições estão pautadas em pesquisas realizadas no âmbito das universidades, mas também em experiências realizadas por professores de diferentes regiões do Brasil, muitas delas identificadas nas cinco edições do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, realizado pelo CEERT. O acúmulo dessas experiências resulta em conhecimentos que, a seguir, serão apresentados no sentido de colaborar para a construção de propostas pedagógicas nas quais a dimensão da igualdade racial esteja contemplada, fazendo parte intrínseca das experiências de aprendizagem das crianças nessa etapa da educação básica.

A nossa experiência de muitos anos nas ações de formação de professores, as pesquisas acadêmicas realizadas e muitos projetos desenvolvidos ou acompanhados por nós nos permitem apresentar possibilidades de práticas a serem desenvolvidas. Algumas irão iluminar práticas com bebês ou com crianças bem pequenas, porém não muitas, pois é uma fase com poucas

pesquisas e experiências. Outras se aplicam às crianças maiores. O que se espera é que os tópicos sirvam para instigar gestores, professores e famílias a pensarem propostas pedagógicas que incluam a dimensão da igualdade racial.

Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, os cuidados do corpo

O corpo é uma das vias mais importantes na interação com os bebês. É por meio do corpo, do toque e do olhar que eles sentem o acolhimento. Nos berçários das instituições, os momentos do banho, da mudança de fraldas, é lugar de troca de toques, de energia, de sentimentos, por isso eles são especiais para as crianças. O bebê percebe a si próprio por meio do adulto que o toca, do gesto carinhoso que recebe ou das expressões de raiva e indiferença do adulto que com ele convive. Os bebês, nesse contato diário, se percebem queridos ou não em diferentes momentos dessas interações. A hora da alimentação, de dormir, as cantigas que lhe são apresentadas, as imagens, os movimentos, tudo isso é perpassado pelos valores do adulto que está nessa relação de educar/cuidar.

Esse processo vai construindo a autoconfiança da criança e dando-lhe informações corporais, visuais e de oralidade sobre ela e sobre os outros. É importante, portanto, que a professora observe seu modo de atuar nesses momentos. Reflita sobre quem é o primeiro a receber esses cuidados. É sempre a mesma criança? Por qual motivo? Como olha para cada uma das crianças quando as está alimentando ou dando banho? Como as chama? Dá-lhes apelidos? Quais? Por quê? Como toca seus cabelos? Penteia-os? O que lhes diz?

Essas interações fornecem às crianças referências positivas ou negativas sobre si mesmas, sobre “seu jeito de ser”, sobre seus cabelos, a cor de sua pele, seus olhos. O “eu” precisa do “outro” para tomar consciência de si, e, nessa relação, dimensões cognitivas e afetivas caminham juntas. As professoras, nessa interação,

estarão mediando as interpretações entre o que os pares (as outras crianças) pensam e o que cada criança pensa de si mesma.

A tarefa da professora deve incluir o diálogo pedagógico. Falar com um bebê enquanto lhe dá banho, troca as fraldas ou o faz dormir dizendo-lhe: como são lindos seus olhos – sejam eles azuis, pretos, amendoados, “puxadinhos” ou de qualquer outro formato e cor; como sua pele é macia, seja branca nas suas infinitas variações ou negra em suas múltiplas possibilidades, ou ainda como seus cabelos são gostosos de serem acariciados, sejam crespos ou lisinhos, é uma das formas de construir um autoconceito positivo na criança. Uma das experiências de aprendizagem bastante interessantes para serem trabalhadas com as crianças é o reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz, bem como o respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, raça, etnia, peso, estatura etc. Portanto, ao desenvolver esse tipo de atitude a professora está assumindo o seu compromisso profissional com práticas promotoras da igualdade.

Experiências que possibilitem a construção do respeito, da solidariedade e da percepção da diversidade racial e cultural brasileira

Os modos de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos seres humanos com o meio e são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Os seres humanos movimentam-se instintivamente, mas não só, pois graças à capacidade humana de refletir sobre seus próprios atos, muitos movimentos foram transformados em simbologias adquirindo significados particulares para cada grupo ou comunidade.

Uma prática promotora da igualdade vai incluir nas suas atividades experiências que possibilitem às crianças conhecerem as muitas possibilidades de movimentos que os diferentes grupos

construíram, a produção da musicalidade, nos modos como se relacionam com seus corpos. Com os bebês, podem ser realizadas atividades nas quais estejam presentes brincadeiras do patrimônio cultural afro-brasileiro, que é bastante rico em atividades lúdicas nas quais as crianças irão interagir com a sonoridade, com as cores, com os movimentos.

Nessas experiências de aprendizagem, reside uma rica oportunidade para que professoras trabalhem com as crianças os gestos que servem como meios de comunicar algo e suas possibilidades distintas, dependendo da cultura. Também é pertinente o estudo de danças produzidas em diferentes culturas ou mesmo de danças existentes no Brasil que agregaram elementos das culturas negras, indígenas, europeias, asiáticas etc. Bebês e crianças ainda bem pequenas gostam de dançar ao som de músicas que podem ser oriundas de variados grupos étnicos e raciais, sendo a capoeira um universo muito importante, pois conjuga a música, a dança, o jogo e ainda o jongo e o maculelê, dentre outros possibilitam a exploração das múltiplas linguagens e do conhecimento da diversidade cultural.

Para as crianças maiores, o universo dos jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas, nas quais o movimento é aprendido e significado. Possibilitar às crianças contato com esse universo de dança, ritmos, prática esportiva será bastante instigante e cheio de novidades. Do mesmo modo podemos pensar as vivências relativas às músicas. Todos os grupos humanos cantam, então, por que não proporcionar às crianças desde muito cedo o encontro com músicas de vários lugares do mundo, estilos, línguas e rituais?

As crianças são muito curiosas, como sabemos. Elas ouvem e querem saber o que está sendo dito, ou por que estão cantando daquele jeito etc. Querem repetir, refazer, fazer diferente. São momentos oportunos para introduzir as percepções de que todos os povos têm músicas para diferentes situações, nascimento, morte, casamento e aniversário, entre outras festividades. Investigar

isso será uma caminhada estimulante. Também é o momento ideal para questionar músicas e brincadeiras musicais que sejam preconceituosas. Muitas delas estão mantidas nas escolas sob o argumento de que fazem parte do folclore brasileiro, mas sabemos que a sociedade brasileira produz e reproduz o racismo, por isso, temos que, inclusive, reconstruir coisas do nosso folclore, é por isso que somos sujeitos históricos.

Os bebês adoram cores e movimentos e podemos mostrar a eles imagens deles próprios, de outras pessoas, garantindo que os bebês negros serão contemplados nesse universo; eles podem brincar com panos de estampas africanas e tocar instrumentos de origem africana. Ampliar o repertório dessas crianças por meios imagéticos que lhes familiarizem com as referências culturais que favoreçam o rompimento do etnocentrismo é uma forma estimulante de trabalhar os movimentos, desenvolver a linguagem e definir outro lugar para a cultura africana no ambiente da educação infantil.

Com as crianças maiores, podem surgir dessas experiências de aprendizagem projetos e pesquisas sobre lugares do continente africano, tipos de dança e música, rituais, produção de instrumentos musicais, enfim, muita ação e aprendizagem com a música na educação infantil é possível, o fazer musical poder ser também, aprendizagens sobre a história dos negros brasileiros e da África.

Todos os povos representam artisticamente sentimentos, desejos, fatos ou ideias, que fazem parte de um determinado momento histórico de suas vidas. No trabalho com as artes visuais é importante proporcionar às crianças o contato com os mais variados tipos de manifestações artísticas, modelagem, esculturas, instalações e telas, entre outros. Elas devem aprender a apreciar a arte já produzida e serem estimuladas a produzir também a sua arte.

É uma rica oportunidade de apresentar para as crianças a produção das artes visuais dos povos africanos e indígenas. Elas são riquíssimas e ampliarão bastante a concepção das crianças sobre quem faz arte. A ideia de que a população negra, brasileira

e africana produz artes plásticas ainda é muito restrita. Sempre que vemos alguém falar da arte negra, a pessoa está se referindo à capoeira, à comida ou a alguma coisa do tipo e lhes são apresentados apenas pintores europeus.

Faz-se necessário ampliar esse universo. Sugerimos que em todos os níveis da educação infantil, ao trabalhar as experiências de aprendizagem relacionadas à arte, as crianças possam conhecer os “fazeres artísticos” de diferentes povos, com destaque para os povos negros, sendo postas sempre a se perguntarem como e por que esses povos produzem arte, pois tais perguntas permitirão que elas se aproximem de histórias, crenças e valores dos grupos estudados.

Possibilitar às nossas crianças oportunidade de conhecer os modos de representar o mundo e os sentimentos de diferentes povos, significa construirmos com elas a concepção de igualdade e solidariedade entre os seres humanos na pluralidade social.

Os bebês e as crianças pequenas sentem-se atraídos pelo novo. Por isso, é uma ótima oportunidade de disponibilizar brinquedos e ambientes em que eles possam se relacionar com o patrimônio cultural brasileiro, familiarizando-os com os repertórios de origem afro-brasileira.

Experiências que possibilitem a construção da identidade de si e do outro

A construção da identidade ocorre a partir do diálogo com os outros. O “eu” precisa deles para poder tomar forma e consciência de si mesmo. Dessa forma, o processo de construção de identidade é dialético, assenta-se em idas e vindas, em conflitos e tensões. O outro é produto de muitos outros que o habitam, com seus valores, crenças, características de classe social, conhecimentos (ROCHA, KRAMER, 2011). “Cada *eu* é resultado de todos os *outros* que o formaram” (*Ibid.*, p. 73). Assim, identidade remete à convivência, à relação com o outro. A identidade tem sede em um corpo (BENTO, 2002): o nosso corpo. A maneira como nos sentimos com nosso corpo interfere na construção de

nossa identidade e autoestima. Um corpo estigmatizado, que sempre gera sentimentos de mal-estar devido às discriminações sofridas nas relações sociais cotidianas, não gera um autoconceito e uma autoimagem positivos. De outro lado, para Janet Helms (1990), identidade racial remete ao grupo maior, ao coletivo, e é, “acima de tudo, um sentimento coletivo ou grupal baseado em uma percepção de estar compartilhando uma herança racial comum com um grupo racial particular [...] é um sistema de crenças que se desenvolve em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais” (BENTO, p. 2002).

Identidade racial exprime o sentido de pertinência dos membros ao seu grupo específico e reflete a forma pela qual um grupo social, com mais poder, define aqueles grupos com menos poder, colocando-os à parte e limitando sua participação (TEIXEIRA, 1992). Ou seja, identidade racial remete à desigualdade e à hierarquização entre os grupos. A identidade racial é um processo contínuo, alimentado pelas experiências que se sucedem ao longo da vida, em áreas diversificadas e com diferentes atores sociais.

A educação infantil, ao promover experiências significativas que envolvam a imaginação, a capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens, dentre elas a leitura, a escrita, a dramatização e as artes plásticas, e outras mais poderá trabalhar na perspectiva da formação da identidade e da diversidade étnico-racial. Por meio da brincadeira, dos jogos de faz de conta, a criança aprende a conhecer a si mesma e também ao outro. Ao inventar modos de ser, ela compreende as múltiplas possibilidades de se constituir como sujeito e respeitar o outro.

Os jogos de faz de conta expressam concepções, como registra a pesquisa de Picollo (2007).

Excerto 1R: Um grupo de seis meninas dramatizava uma brincadeira de casinha pelo parque, sendo que durante uns 20 minutos não se observou qualquer desentendimento entre elas. Entretanto, quando as meninas resolveram trocar as funções sociais ocupadas por cada uma na dramatização (cozinheira, patroa, filha, médica, dentista e cabeleireira), a antiga calmaria deu lugar a conflitos e discussões, [...] Júlia (loira)

achava que não havia qualquer fundamento em Jennifer querer ser médica ou cabeleireira (funções pretendidas por ela), na medida em que “não havia médicas negras, além disso, como ela poderia ser cabeleireira com um cabelo tão feio” (palavras de Júlia) (PICCOLO, 2007, p. 142).

Não foi por mero acaso que foi vetada à menina negra a possibilidade de ser médica ou cabeleireira. Tais ações ocorrem mais do que gostaríamos nas salas de educação infantil, colaborando de modo negativo na construção da identidade das crianças, por isso é importante que a professora fique sempre atenta a esse tipo de situação, tal como está posto no Art.7^a inciso V da DNCEI a pedagogia deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica:

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (grifo nosso).

Sobretudo, é parte do trabalho desenvolvido pela professora a oferta às crianças de múltiplas possibilidades que ampliem seus repertórios de compreensão da realidade social. Para os bebês e crianças pequenas, especialmente, esse trabalho é fundamental. Brincar, relacionar-se com outras crianças e ter em conta que elas devem ser de diferentes grupos étnicos e raciais é proporcionar a elas a vivência da igualdade racial. Os jogos simbólicos, os objetos que compõem os ambientes educacionais, os bonecos e bonecas, os móveis, fantoches, enfim, tudo que colocarmos à disposição dos pequenos pode ter um caráter que lhes envolvam numa lógica da diversidade que lhes propicie a construção cognitiva e simbólica da igualdade.

Tanto para o desenvolvimento da linguagem oral como da linguagem escrita, a atividade de contar histórias ocupa um lugar de destaque. Nesse sentido, vale identificar as pessoas do bairro que são consideradas boas contadoras de causos e convidá-las a participar das aulas. Chamar avós de diferentes gerações para que contem histórias de sua infância para as crianças – sempre

tendo o cuidado de trazer pessoas que representem a diversidade étnico-racial – será atividade muito agradável. Também cabe aqui o convite aos militantes de grupos sociais, especialmente nesse caso negros e indígenas, para que contem histórias de suas vidas. Pode-se, ainda, convidar clubes ou associações que se reúnem a partir do critério de etnicidade ou raça. Essas pessoas e grupos darão um sabor e um ritmo especial aos momentos dedicados ao desenvolvimento da linguagem, oral e escrita; eles poderão ensinar cantos típicos, de seu tempo ou grupo, parlendas, ditados etc.

Em ambas as habilidades é preciso criar um espaço para a literatura. Ela será o veículo no qual as crianças tomarão contato com contos, lendas, mitos e histórias africanas e indígenas. Achemos muito natural que as crianças brasileiras conheçam a história da Chapeuzinho Vermelho, dos Três Porquinhos, do Gato de Botas etc., todos eles contos de culturas europeias. Porém, não nos questionamos quanto à ausência de contos de origem africanas e indígenas, povos com presença tão forte em nosso cotidiano.

Por isso, trabalhar na perspectiva da diversidade étnico-racial é trazer para o ambiente da educação infantil, além dos contos tradicionais largamente trabalhados nessa etapa, novas referências de produção literária e oral. Vamos contar para nossas crianças outras histórias: Caçadores de Aventuras, contos africanos ou a história dos Reizinhos de Congo. Há caminhos para enriquecer o universo infantil com referenciais de literatura que vão além dos europeus, o que precisamos é estar alertas quando realizamos nosso planejamento para que a riqueza dessas produções não seja ignorada.

O trabalho de leitura e de contar histórias também deve ser realizado com os bebês, não para alfabetizá-lo, no sentido tradicional dado à palavra, mas porque eles também têm direito de acessar essas modalidades de linguagem é o que chamamos de letramento; eles podem e devem vivenciar a função social da escrita e da leitura. Tanto eles como as crianças bem pequenas se interessam por narrativas lidas ou contadas, se divertem com os sons que

emitimos ao contar histórias para eles, apreciam as ilustrações, os tamanhos e formatos dos livros, assim como podem interagir com as várias possibilidades que esses materiais vêm apresentando e neles também a diversidade racial deve se apresentar.

A presença na educação infantil de literatura com personagens negros representados positivamente e de histórias indígenas colabora para que a criança valorize os diferentes sujeitos, percebendo que não há apenas um tipo de beleza, um grupo ou um continente que é capaz de produzir conhecimento. As rainhas e as princesas que povoam o imaginário de nossas crianças vão além da Branca de Neve e Rapunzel ao encontro também de outras princesas negras, de outros saberes e sabores que habitam o reino infantil.

Experiências de interação com elementos do patrimônio cultural brasileiro com ênfase na igualdade racial

Algumas instituições ainda centram muitas de suas atividades em datas comemorativas. Embora acreditemos que algumas devam ser trabalhadas, consideramos que nem todas precisam fazer parte do calendário de práticas das crianças dessa etapa. Também acreditamos que o modo como elas estão presentes necessita ser repensado. Colocar crianças para pintarem desenhos prontos referentes ao Dia do Soldado, Dia das Mães, dos Pais, Dia do Índio, Dia da Primavera e Páscoa, dentre outros, sem produzir nenhuma reflexão sobre os temas não é um trabalho pedagógico e sim, a perpetuação na educação infantil de uma educação centrada na memorização e nas aprendizagens sem significado. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e pouco favorecendo a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas.

Muitas vezes a professora dedica horas e horas de seu trabalho preparando as chamadas “lembrancinhas” ou ensaiando

nervosamente as crianças para apresentações exaustivas, quando poderia utilizar esse tempo para pensar como sua prática poderia oportunizar que as crianças se apropriem de elementos da cultura de sua comunidade, por meio do acesso a espaços culturais diversificados, entrando em contato com apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins, ou seja, estabelecer um contato real com o patrimônio cultural brasileiro.

Pensar experiências de aprendizagem envolvendo o patrimônio cultural é tão rico para trabalhar a diversidade étnico-cultural na educação infantil, como um valor positivo, que por mais proposições que façamos não será possível abarcar minimamente todas as possibilidades que esse tema traz.

Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, os lugares e suas paisagens, objetos e suas transformações, os seres vivos e os fenômenos da natureza

Uma das experiências de aprendizagem importantes para crianças nessa faixa etária consiste em estimular a participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos. Esse trabalho implica, também, o conhecimento de seus pares e suas histórias, saber de onde veio o seu amigo, conhecer histórias da vida de sua colega.

Relacionar as profissões e os saberes que pais, avós, tios e outros parentes reúnem faz parte desse tópico e proporciona às crianças muitas informações que as ajudarão a compreender a diversidade de pessoas que as cercam. Por que há muitas pessoas de origem asiática trabalhando com vendas, por exemplo, e por que outros grupos de origens diferentes trabalham com coisas diferentes? Esse é um tema que abre margens a muitas abordagens e estimula a conhecer o outro.

As crianças poderão construir maquetes para representar as diferentes paisagens de lugares da África, rompendo com a ideia mais divulgada na mídia de que este seja apenas um continente devastado. Pode-se, também, mostrar vídeos, fotos e filmes, nos quais os lugares e as paisagens sejam diferentes, possibilitando que compreendam o continente africano em toda a sua riqueza, em diferentes épocas. Poderão produzir desenhos comparativos entre Brasil e África. Turmas diferentes podem realizar projetos com lugares e paisagens distintas e depois trocarem entre si seus conhecimentos.

No que se refere aos objetos e suas transformações também aqui se pode realizar trabalhos comparativos sobre a utilização de um objeto, por exemplo, os talheres – quais culturas usam talheres ou que tipo de objeto é utilizado para a alimentação? São sempre iguais? Por que são diferentes? Em que são diferentes? Sempre foram do mesmo jeito? As mesmas perguntas podem ser feitas sobre instrumentos musicais.

As experiências de aprendizagem que tratam do continente africano são excelentes oportunidades para verificar os efeitos que o trabalho com a igualdade racial vem produzindo, pois ao abordar este assunto a professora poderá observar as reações, coletar ideias sobre os diferentes povos e, se necessário, produzir intervenções a fim de reforçar atitudes em favor da igualdade racial, verificando o quanto está fortalecida a percepção da igualdade de direitos entre elas e identificando quais são, ainda, as necessidades dos integrantes do grupo para melhorarem seus conhecimentos sobre o tema e adquirirem uma atitude positiva diante das diferenças raciais.

Jogos e brincadeiras com noções matemáticas

Algumas experiências de aprendizagem relacionadas às noções matemáticas podem ser abordadas com o olhar da igualdade racial. Podem ser apresentados os desenhos africanos e suas formas geométricas. Essas formas estão presentes no cotidiano dos povos africanos, nos penteados, nos desenhos dos tecidos,

nas pinturas e esculturas, na produção do artesanato, em jogos e brincadeiras, mesmo na simbologia religiosa e na representação dos valores.

E ainda os jogos de tabuleiros, que são diversos na cultura dos povos africanos e que auxiliam na formulação de hipóteses: realizações de cálculos, utilização de instrumento de medição, ordenação e quantificação de grandezas, entre outros.

Finalizando?

Sabemos que este documento não esgota as múltiplas possibilidades de construir uma proposta pedagógica da educação infantil que contemple a igualdade racial, mas acreditamos que as possibilidades aqui apresentadas possam colaborar com os professores e gestores para implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as recomendações contidas no Parecer/CNE/CEB nº20/2009, transformando o texto em letra viva, ou melhor, em experiências de aprendizagem vividas pelas crianças desde bebês.

Não poderíamos finalizar sem enfatizar que a formação de professores da educação infantil em âmbito inicial ou continuada tem de garantir que o tratamento da diversidade e a perspectiva de promoção da igualdade se façam presentes, pois as proposições aqui apresentadas não têm uma perspectiva ingênua que ignore as condições estruturais da sociedade como geradoras da desigualdade racial e acredite que a sociedade igualitária será produzida por mudanças meramente pedagógicas, o compromisso se revela nas práticas, mas a luta por igualdade se dá em diferentes frentes, é uma luta política e, por isso, não pode prescindir do espaço de formação.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida da S.; SILVA Jr., Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. *Educação infantil, diversidade e igualdade etnicorracial*. Trabalho encomendado, 33ª reunião Anped, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 63.223 de 6 de setembro de 1968. Convenção à luta contra a discriminação no campo do ensino, adotada em 15 de dezembro de 1960, em Paris, pela 11ª sessão, da Conferência Geral da UNESCO. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 de julho de 1968.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1969.

BRASIL. Decreto nº DECRETO Nº 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Ratificada pelo Brasil em 16 de janeiro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 2 de agosto de 2007.

BRASIL. Decreto nº DECRETO Nº 485, de 20 de dezembro de 2006. Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Ratificada pelo Brasil em 7 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Convenção sobre os Direitos da Criança. Ratificada pelo BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Ratificada pelo Brasil em 22 de novembro. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 novembro de 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16

de julho de 1990 e retificado no Diário Oficial da União de 27 setembro de 1990.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 22 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 20, de 11 de novembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 150fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DIAS, Lucimar Rosa. *No Fio do Horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. 350fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil*. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. 1997. 155fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

_____. Questões sobre a educação na África e a educação antirracista brasileira: reflexões. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, v. 60, p. 60, 2006.

_____. Educação Infantil – construção de uma educação antirracista. *PUCviva Revista*, v. 1, p. 90-103, 2006.

_____. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639/03. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico* (Online), v. 38, p. 38, 2004.

GODOY, Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. 160fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

HELMS, Janet E. *Black and White racial identity: Theory, research and practice*. Westport, CT: Greenwood Press, 1990.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um Estudo Sobre a Creche: o que as Práticas Educativas Produzem e Revelam sobre a Questão Racial?*. 2004. 145fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

PICCOLO, Gustavo Martins. *Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de logos*. 2008. 189fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ROCHA, Eloisa Candau; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em Diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Raça e Educação inicial*. Cadernos de pesquisa. nº 77, 1991.

SILVA JUNIOR, Hédio. *Direito de Igualdade Racial: aspectos constitucionais, civis e penais, doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

SILVA JUNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais* Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. *Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra*. 2002. 140fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SILVEIRA, Marly de Jesus. *Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento*. 2002. 172fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SODRÉ, Muniz. *Invenção do contemporâneo: a ignorância da diversidade*. São Paulo: Cultura Marcas, 2007.

TEIXEIRA, Maria Aparecida da S. Bento. *Resgatando a minha bisavó: discriminação racial e resistência nas vozes de trabalhadores negros*. 1992. 190fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. 200fls. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNESCO. *Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Aprovada pela Conferência Geral, Paris: UNESCO, 20 de outubro de 2005.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO. 2002.

UNICEF. *Impacto do racismo na infância*. Brasília, UNICEF, 2010.

Educação das relações étnico-raciais: identidade entre identidades em ambiente escolar

*Marta Mariano Alves**

Resumo: O texto apresenta uma reflexão sobre educação para as relações étnico-raciais, considerando o referencial de identidade como um elemento que necessita de estudos e pesquisa que permitam responder questões que despontam no ambiente escolar com a proposta da educação das Relações Étnico-raciais. Para essa reflexão inicialmente apresentam-se as propostas de construção de uma identidade brasileira presentes no século XIX e as influências dessas teorias, no contexto curricular atual. Na sequência, tendo como referência autores voltados para a análise da identidade na psicologia e na sociologia, busca-se apresentar um cenário de indagações para as quais a instituição escolar precisa demonstrar uma especial atenção a fim de garantir que, no contexto da pluralidade, a qualidade educacional associada à realização de uma ampla justiça social possa ser construída.

Palavras-chave: Educação; Relações étnico-raciais; Identidade brasileira; Justiça social; Qualidade da educação.

Abstract: The text presents a reflection on education for the ethnic-racial relations, considering the referential identity as an element that requires study and research for addressing issues that stand in the school environment with the purpose of education for Ethnic-Racial Relations. For this reflection first

* Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. E-mail: malves.marta@gmail.com

presents the proposed construction of a Brazilian identity in the nineteenth century and the influences of these theories, in the context of current curriculum. In the sequel, with reference to authors focused on the analysis of identity in the psychology and sociology, seeks to present the scenario questions from which the school must demonstrate a special attention to ensure that in the context of plurality, the quality of education associated with the implementation of a broad social justice can be built.

Keywords: Education; Ethnic-racial relations; Brazilian identity; Social justice; Quality of education.

Início da construção teórica da identidade nacional: a força do olhar estrangeiro

No mês de fevereiro do ano de dois mil e dez em uma das salas do Colégio Estadual do Paraná, um professor da disciplina de História, dirigindo-se a sua turma composta majoritariamente por estudantes brancos e apenas uma estudante afrodescendente, afirma que “[...] os negros se fazem de vítima”. E dando continuidade a sua fala declara: “no interior dos navios negreiros os portugueses sofreram mais do que os africanos escravizados”. A estudante afrodescendente indignada com a afirmação questiona a versão da “História” apresentada pelo professor. Enquanto o professor, diante do questionamento, solicita à estudante que avise ao seu pai, nascido na África, para, caso queira mais informações a respeito das afirmações feitas em sala de aula, procurar um professor da Universidade Federal do Paraná. E dando continuidade ao seu discurso o professor sustenta: “[...] houve trabalhadores na Revolução Industrial que sofreram mais do que muitos escravos”.

A postura do professor diante da turma, a atitude da estudante, a influência do diálogo entre os dois no referencial identitário dos estudantes presentes naquele momento e o próprio

referencial identitário do professor e da estudante são questões que levam a reflexões necessárias e uma série de indagações, não somente para implementação de uma educação das Relações Étnico-raciais, mas também para a garantia de direitos constitucionais e a defesa da cidadania.

O professor mencionado, situado fisicamente no século XXI, estava reproduzindo em sala de aula as marcas de uma visão histórica estruturada no século XIX, em que o “herói”, “civilizador”, branco, português e europeu é o centro da narrativa.

No século XIX, no ano de 1839, foi fundado com o apoio financeiro do monarca D. Pedro II o Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB), com o objetivo, conforme definido em seu estatuto de fundação no artigo 1º, de “[...] coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil...”.

Em 1840, no concurso promovido pelo Instituto Histórico Geográfico do Brasil, que tinha como perspectiva a apresentação de normas para a escrita da história brasileira, a obra intitulada *Como se deve escrever a História do Brasil*, de autoria de Carl Friedrich Philipp Von Martius, recebeu o prêmio de melhor trabalho. O alemão pesquisador, médico, antropólogo e botânico, Von Martius, esteve no Brasil como pesquisador da Academia de Ciências da *Baviera* durante o período de 1817 a 1820, em uma expedição com o objetivo de descrever a fauna e a flora brasileira que resultou na obra *Reise in Brasilien*.

O prêmio recebido por Martius agregou a sua obra o potencial de exercer influência na escrita da história nacional brasileira que o sucedeu. A respeito desta influência Reis (2007) escreve que:

Na sua monografia intitulada “Como se deve escrever a história do Brasil”, publicada na revista do IHGB, em 1845, Von Martius definiu as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir uma identidade ao Brasil. Surgiu do seu projeto a interpretação do Brasil, do primeiro Brasil-nação, que se entranhou profundamente nas elites e na população brasileira. Von Martius lançou o alicerce do *mito da democracia racial brasileira* (REIS, 2007, p. 26).

A obra de Von Martius indicava a necessidade do estudo das populações indígenas, considerava o português um desbravador e o centro da história nacional; o indígena foi focado a partir da sua vida espiritual e o negro (afrodescendente e africano) interpretado a partir das considerações a respeito da influência do tráfico de escravos sobre o caráter do colonizador português. Com relação a isso, Reis (2007) afirma:

Von Martius dará alguma ênfase à história dos indígenas. Quanto ao negro, ele será breve, oferecendo poucos dados e propondo algumas poucas questões. A questão principal, quanto ao negro, segundo ele, seria esta: o Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos? Ao historiador, de responder se teria sido para melhor ou pior... Essa pergunta atormentará os historiadores brasileiros, que darão a ela uma resposta negativa, isto é, “foi pior” (REIS, 2007, p. 27).

No mesmo ano da premiação, o IHGB consulta Martius a respeito da possibilidade de escrever a “História do Brasil”, porém, a obra não será realizada pelo pesquisador alemão.

Entre os anos de 1810 e 1819 foi publicada em Londres uma versão da história do Brasil de autoria de Robert Southey. O autor nunca tinha vindo ao Brasil e a sua interpretação da história brasileira representava um olhar estruturado a partir de outros olhares. Sua obra foi escrita tendo como referência relato de viajantes, jornais e livros que tinham como tema o Brasil. Em 1862 a obra do inglês Robert Southey, *História do Brasil*, foi editada pela primeira vez no território brasileiro. E a partir dessa primeira edição várias outras foram realizadas no território nacional, sendo uma das mais recentes a publicada pela editora do Senado Federal no ano de 2010. A obra apresenta informações sobre a população indígena dando relevância a sua participação no processo histórico e considerando-a equivalente aos portugueses no que se refere à crueldade; atribui aos portugueses a responsabilidade no processo civilizatório e na construção do Estado. Na obra, a miscigenação entre afrodescendentes, africanos, indígenas e portugueses é indicada como a referência para a constituição de um povo brasileiro.

Os princípios defendidos por Friedriche Von Martius para a escrita da história do Brasil e o diálogo com a obra de Robert Southey estarão presentes na obra de Francisco Adolfo de Varnhagen. Filho de pai alemão e mãe portuguesa, Varnhagen nasceu em São Paulo, foi educado em Portugal desde a infância (desde os seis anos de idade) e permaneceu morando no exterior na fase adulta, tendo adotado a nacionalidade brasileira apenas em 1841 aos 38 anos de idade. Varnhagen teve sua obra financiada pelo imperador e era considerado um defensor da família real, de um Brasil português comandado por um imperador português. Sua obra publicada em 1854, em Madri, mantém um diálogo em alguns momentos harmonioso com Robert Southey e em outros momentos de altercação e contestação, apresenta poucos comentários a respeito do afrodescendente e africano, porém, segundo Reis (2007), Varnhagen responde a questão principal apresentada por Martius com relação ao negro.

À pergunta de Von Martius: O Brasil teria tido um *desenvolvimento diferente* (isto é, para melhor) sem a introdução dos negros escravos? Varnhagen responde afirmativamente: sim, sem os negros, o Brasil teria sido muito melhor! Foi um erro a colonização africana do Brasil. Perpetuou-se no Brasil um trabalho servil que ele se abstinha de qualificar, mas que não se pode mais dispensar sem grandes males para o país. Para ele o índio é que deveria ser usado para o trabalho. E ataca os Jesuítas e defende os bandeirantes (REIS, 2007, p. 43).

Varnhagen apresenta uma posição desfavorável com relação aos indígenas descrevendo-os como nômades, com expressão melancólica, portadores de vários vícios como, por exemplo, a hostilidade, a antropofagia, a sodomia e ainda indica como característica serem selvagens e violentos. O colonizador europeu é exaltado e apresentado como um herói.

O olhar de Varnhagen sobre a história do Brasil é, portanto, o olhar do colonizador português. Ele inicia a corrente de interpretação do Brasil que articulará os sentimentos e interesses dos “descobridores do Brasil”. Ele reconstrói o Brasil, sintetiza os seus diversos ritmos temporais, submentendo-os à lógica do descobridor e conquistador. O vencedor tem todos os direitos. Vencedor, o português impôs a sua

superioridade étnica, cultural e religiosa. Aliás, se o português venceu militarmente os seus adversários, se conquistou, é porque é superior. Eis o seu silogismo (ou sofisma?) básico! A vitória confirma uma superioridade presumida. E, se na luta colonial os brancos venceram, a jovem nação quer ser também vencedora e se identifica étnica, social e culturalmente com o branco (REIS, 2007, p. 33-34).

As obras historiográficas e autores mencionados até aqui apresentam como vestígio a presença de uma visão europeia que assinala a percepção a respeito da colônia e representa as primeiras propostas de construção de uma identidade nacional, uma história brasileira, uma imagem de população brasileira, ainda em construção. Um referencial para ser apresentado ao Brasil, aos brasileiros e a outras nações. Isso marca o início da organização para construção da identidade nacional, ou das identidades da nação, porém é estruturada a partir da perspectiva do colonizador, do europeu, bem como financiada e escrita por esses.

Essa perspectiva histórica permanecerá influenciando a historiografia brasileira não apenas durante o século XIX, mas também nos séculos seguintes, mantendo ainda vestígios no imaginário social na atualidade. Como exemplo dessa influência, Reis (2007) declara que a obra *Casa Grande & Senzala*, produzida pelo escritor brasileiro Gilberto Freyre (1933), também buscará responder a questão principal apresentada por Martius: “[...] o Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos?”. E Freyre apresenta também as marcas da perspectiva histórica de Varnhagen.

Gilberto Freyre responderá à pergunta de Von Martius de forma diferente dos historiadores que o antecederam. Mas será uma resposta ainda ligada a Von Martius e aos historiadores do IHGB. [...] Entretanto, Casa grande & senzala é uma obra neovarnhageniana: é um relogio da colonização portuguesa, é uma justificação da conquista e ocupação portuguesa do Brasil. O Brasil é visto como uma sociedade original e multirracial nos trópicos, obra do gênio português (Skidmore, 1994). Na sua história patriarcal, cujo palco é a casa grande, “onde se exprimiu melhor o caráter brasileiro”, ele enfatizará também a continuidade da colônia à nação. O livro genial de Freyre renovou a visão do Brasil das elites em crise. Ele revigorou o mundo que as elites luso-brasileiras

criaram no passado e confirmou o elogio e a legitimação que lhe havia feito Varnhagen nos anos de 1850 (REIS, 2007, p. 27, p. 55).

Silva (2010) e André (2008) afirmam a partir de suas pesquisas, que no Brasil do século XIX começa a ser construída pela elite brasileira uma ideologia pautada na existência de três raças distintas identificadas como o negro, o indígena e o europeu. E dando continuidade, focando a análise de Silva (2010), a autora indica a obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, como responsável pela construção do “negro eugênico”, a construção de um estereótipo identitário racial.

A historiografia tem um papel importante na construção identitária em um contexto nacional. A partir dos referenciais historiográficos legitimados em um grupo social, o sistema educacional se organiza e passa a reproduzi-lo para as novas gerações, petrificando com isso um imaginário, alimentando uma memória coletiva social. Nesse contexto de disseminação de uma versão histórica, a rede de ensino escolar é a responsável por aceder à população a versão predominante e, com isso, pode assumir o favorecimento de um processo identitário em detrimento de outros.

A respeito do papel da historiografia brasileira na estruturação de um referencial identitário, Reis (2006), ressalta o seguinte:

A historiografia brasileira construiu os paradigmas teóricos-metodológicos e as teses, enfim, os discursos mais racionais que permitem discutir as identidades do Brasil. A história é o discurso que representa as identidades de indivíduos, de grupos nacionais, e a crítica historiográfica é a própria “vida do espírito” de uma nação (REIS, 2006, p. 20).

E Rüsen (2001) reafirma esse papel da historiografia ao manifestar que a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana.

Toda a narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. A experiência do tempo é sempre uma experiência da perda iminente

da identidade do homem [...] A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo... (RÜSEN, 2001, p. 66).

Identidade nacional na Constituição Federal Brasileira de 1988: a força da cidadania

A Constituição Federal Brasileira de 1988 declara em seu artigo primeiro a cidadania como um dos fundamentos da nação. E em consequência da incorporação e da garantia do exercício de vários direitos fundamentais essa constituição passou a ser conhecida como a “Constituição Cidadã”. Essa mesma Constituição Federal no Título VIII, artigo 215, parágrafo 1º define como obrigação do Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. No desdobrar do previsto na Constituição Federal, impulsionada por reivindicações de organizações sociais nacionais e internacionais e outras leis de amparo à diversidade social a nação brasileira passa a movimentar-se em direção ao reconhecimento da pluralidade social e a uma igualdade de direito a dignidade.

Na sequência, em 1995 (Decreto de 20 de novembro) o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. O Grupo de Trabalho era composto, entre outros, por um representante do Ministério da Educação e do Desporto e tinha, entre outras atribuições: “[...] examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover a cidadania da População Negra”. No ano de 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB 9394/96) que apresenta em seu texto (Título VIII, artigo 78 e 79; Título V, artigo 26,

parágrafo 4º) referência à recuperação da memória histórica da cultura indígena e a reafirmação de suas identidades étnicas e no ensino de História do Brasil a prioridade para três referenciais: as matrizes indígenas, africanas e europeias.

No ano de 2003 entrou em vigor a Lei Federal 10.639 que alterou a LDB e passou a cobrar a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Em 2004 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A Resolução nº 1 de 17 de julho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (artigo 1º, parágrafo 1º) passou a orientar as instituições de Ensino Superior a incluir conteúdos e atividades curriculares voltados para o tema “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Em 2008 a Lei Federal 11.645 atribuiu obrigatoriedade de incluir também no currículo escolar do ensino fundamental e médio, públicos e privados, a temática história e cultura indígena, com isso, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essas referências da legislação educacional foram instituídas a partir de referenciais presentes na LDB 9394/96 e na Constituição de 1988.

Diante dos direitos teóricos garantidos pela legislação brasileira, o grande desafio a partir do marco legal é a estruturação de uma prática concreta que espelhe a cidadania e a dignidade. E no contexto escolar a contenda é a busca de condições que garantam as próximas gerações uma memória coletiva tendo como referência a justiça social, a cidadania e o direito à dignidade, que representam princípios constitucionais.

Identidade nacional no espaço escolar: identidade entre identidades

O arcabouço de legislação nacional diretamente voltada para o sistema educacional, ou não, resultado de um consenso

mínimo possível entre uma diversidade de interesses que permeiam o contexto da nação, influencia no espaço escolar, no projeto político-pedagógico, na proposta curricular, na formação continuada do profissional da educação e no conteúdo do material didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Conclui-se com isso que vários fatores influenciarão a definição do conteúdo curricular de uma instituição escolar, entre eles, por meio da legislação, as ideologias latentes no contexto histórico. Portanto, podemos considerar o currículo escolar como um espaço de possibilidades para a construção e desconstrução de identidades coletivas e individuais, bem como um espaço que poderá, ou não, ser utilizado para reafirmar, naturalizar e justificar injustiças sociais.

Na legislação atual, representada pela LDB 9394/96, o parecer n.º 03/04 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DE, a Resolução n.º 1, de 17/06/2004 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DE, a Lei n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Lei 12.288/2010-Estatuto da Igualdade Racial, o reconhecimento da pluralidade passa a ser conteúdo curricular que deve estar presente na proposta de formação escolar. Esse conteúdo, no processo de formação das atuais e novas gerações, transforma-se em garantia do respeito às identidades que compõe historicamente o tecido social brasileiro. Essa legislação, originária de um processo de embates e debates ideológicos no seu processo de formulação, reflete um modelo de formação para o cidadão brasileiro, enquanto aponta para uma identificação de uma identidade nacional construída a partir de um reconhecimento da pluralidade étnico-racial. Portanto, é uma legislação que indica um rompimento com uma visão pautada no etnocentrismo europeu até então presente na história e nas propostas de formação escolar da nossa nação brasileira.

Porém, da lei à teoria pedagógica e dessa à prática cotidiana, existe um caminho a ser trilhado que exige, entre outros, planejamento e estudo, formação continuada, investimento em

recurso humano e didático. Um caminho de grandes desafios, do qual podemos ver a dimensão dos obstáculos no relato do fato envolvendo o professor da disciplina de História apresentado no início deste texto.

Quando a instituição de ensino assume como meta buscar o aperfeiçoamento e a qualidade do processo pedagógico escolar público, necessariamente terá de ponderar como ponto de partida o espaço escolar como lugar de diversidade e pluralidade. Isto é, considerar que a representação social dos indivíduos presentes no ambiente escolar e a sua identidade proveniente de um processo histórico estruturado a partir de diversas influências, quando em contexto de uma proposta pedagógica que tenha como foco uma educação para as relações étnico-raciais e o reconhecimento da pluralidade social, exige investigação com o objetivo de identificar o sentimento de pertencimento social, de identidade, que crianças, adolescentes e adultos trazem como herança social ou são produzidos em ambiente mediático ou escolar. Para então, transformar o resultado dessa investigação em instrumento para pensar e repensar o processo de ensino-aprendizagem. Pois que o obstáculo mais contundente na implementação de uma proposta educacional de respeito à diversidade e às relações étnico-raciais são exatamente as marcas culturais que cada indivíduo traz de seu contexto social, que podem estar impregnadas pelo preconceito, a discriminação e o racismo, fruto na maioria das vezes não de uma vontade intencional de não reconhecimento ao direito à dignidade do outro, mas sim, de um processo histórico cultural e educacional que provoca a invisibilidade do outro e rompe com a possibilidade de solidariedade e de sensibilidade com a realidade e o sofrimento alheio.

Silva (2009, p. 31) reputa a educação como uma instituição mantida pelo Estado-Nação e responsável pelo processo da construção narrativa da nação, politização da memória e do tempo pedagógico. As atribuições da educação definidas na obra de Silva (2009) colocando o processo educacional como responsável pela construção narrativa da nação, permite pensá-lo

como responsável pelo reforço, ou construção de uma identidade nacional. Ao observar as solicitações da legislação atual, o ambiente escolar cria as condições para reflexão a respeito de novas possibilidades de organização social que superem o conflito, o desrespeito, estabelecendo o diálogo no território da pluralidade e contribuindo para identificação do que é ser brasileiro, de qual é a identidade nacional e a multiplicidade de contribuições culturais que estruturaram o alicerce desta nação.

Porém, em um processo educacional de respeito à diversidade e as relações étnico-raciais a postura investigativa deve permear toda a proposta pedagógica e estar atento a questões como: Que identidade está sendo construída? Quais os desafios na implantação dessa proposta? Que interesses estão sendo contemplados, ou contrariados? Qual é a identidade dos indivíduos (crianças, adolescentes, adultos) presentes no ambiente escolar? Que identidade é construída dentro do ambiente escolar? Como esse referencial de identidade interage com a mídia e as identidades coletivas produzidas pelos meios de comunicação? Que estereótipos étnico-raciais a escola tem reforçado, ou destruído? Quais as consequências dessa proposta para a nação e os cidadãos brasileiros? Esses são questionamentos que refletem o nosso atual contexto social e educacional, onde a identidade será estruturada a partir de um contexto envolto em identidades. Contexto no qual o direito a uma educação qualitativa conciliada a efetivação de uma ampla justiça social deve ser direito de todos os brasileiros.

Ao voltar o foco para a questão da identidade no espaço do processo educacional escolar associado ao rompimento com o etnocentrismo europeu e o reconhecimento histórico da contribuição de grupos sociais até então relegados à invisibilidade na construção da nação brasileira, é importante no enriquecimento da reflexão considerar Bourdieu (2010) e a sua visão que centra a identidade como instrumento de disputa de forças pelo Poder Simbólico no campo da batalha política.

Só se pode compreender esta forma particular de luta das classificações que é a luta pela definição da identidade “regional” ou “étnica” com

a condição de se passar para além da oposição que a ciência deve primeiro operar, para romper com as pré-noções da sociologia espontânea, entre a representação e a realidade, e com a condição de se incluir no real a representação do real ou, mais exactamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais (e até mesmo no sentido de delegações encarregadas de organizar as representações como manifestações capazes de modificar as representações mentais) (BOURDIEU, 2010, p. 113).

Assim, ao considerarmos a contribuição de Bourdieu (2010), a questão da identidade no contexto escolar assume a importância de permitir reflexões que poderão conduzir a modificações de representações mentais e consequentemente a superação de conflitos, a construção de laços de solidariedade e o fortalecimento de um sentimento de pertencimento nacional. E segundo Hofbauer (2006), mesmo em espaço de multiplicidade cultural a coesão identitária pode coexistir:

Foi somente a partir da década de 1960 que alguns antropólogos passaram a recorrer ao conceito de identidade, pois sentiam que a noção de cultura já não dava conta de analisar todo o dinamismo que se observavam no mundo empírico.. Ou seja, descobriu-se ser perfeitamente possível dois grupos compartilharem os mesmos “valores culturais” (que tem a mesma língua, mesma religião etc.), e, no entanto, “sentirem-se” diferentes um do outro. Como é possível também existir uma diferença “real” em termos de “produção cultural” sem que isso cause a formação de “identidades” diferentes. (HOFBAUER, 2006, p. 232-233)

Quando olhamos para o referencial identitário ponderando o contexto escolar partimos do entendimento que este referencial identitário é resultado de um contexto cultural, econômico, social, religioso, permeado por relações de poder; herdado a cada geração pela memória coletiva ou impressões individuais que fortaleceram o sentimento de pertencimento e a sobrevivência de um indivíduo e de um coletivo no seio de um grupo social, sendo este grupo social mergulhado em características culturais. E com relação à cultura o antropólogo Laraia (2009) lembra algo muito

importante, primeiro que ela não é permanente e segundo que ela não é pura, mas sim resultado de trocas de padrões culturais:

Não resta dúvida que grande parte dos padrões culturais de um determinado sistema não foram criados por processo autóctone, foram copiados de outros sistemas culturais. A esses empréstimos culturais a antropologia denomina difusão. Os antropólogos estão convencidos de que, sem a difusão, não seria possível o grande desenvolvimento atual da humanidade. (LARAIA, 2009, p. 105)

Para ilustrar difusão cultural, ou seja, o quanto as trocas de padrões culturais são comuns entre sistemas culturais, Laraia (2009) apresenta o seguinte texto:

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos estes materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos “mocassins” que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções européias e norte-americanas, mistas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestiário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito. Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xalés usados aos ombros pelos croatas do século XVII. Antes de ir tomar o seu breakfast, ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas. De caminho para o breakfast, pára para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é

de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu breakfast com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta abissínia, com nata e açúcar. A domesticação do gado bovino e a idéia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm waffles, os quais são bolinhos fabricados segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria-prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de maple, inventado pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de uma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no Norte da Europa. Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser cem por cento americano. (LARAIA, 2009, p. 106-108)

Para o teórico cultural Hall (2003) a própria solidez da identidade é questionável na pós-modernidade. Ele afirma que a pós-modernidade produziu uma fragmentação e um deslocamento de identidades. E esta “pluralização de identidades” levaria a consequências políticas e sociais. Quanto a esta fragmentação e deslocamento o sociólogo Bauman (2005) declarar que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Os pesquisadores apresentados indicam que o referencial identitário é fruto de um contexto sociocultural e como tal, influenciado por um processo constante de trocas entre padrões culturais. Na história do Brasil o referencial identitário, o sentimento de pertencimento, a diferença cultural foi fonte de justificativa para conflitos, confrontos, submeter ao jugo indivíduos e grupos sociais, no entanto, em um novo contexto sociocultural onde cidadania, dignidade e justiça social passam a ser referência na formação de atuais e novas gerações, o referencial identitário de cada indivíduo e grupo social passa a ser apresentado como uma entre tantas outras células que compõe um corpo denominado nação brasileira, como memória dos alicerces de um país. E desta forma a interação entre estes referenciais identitários são apresentados como as faces de uma identidade nacional.

Lindgren (1982) expressa que todos os grupos sociais influenciam os seus membros e consequentemente suas ações.

A associação com os outros produz vários efeitos no comportamento do indivíduo – excitação é apenas um deles. Qualquer grupo, independente de seu tamanho, influencia seus membros, representando padrões de comportamento, de pensamento e de sentimento considerados “normais” para aquele grupo e, dessa forma, caracterizando-o e definindo-o. (LINDGREN, 1982, p. 177)

Por isso, permitir a estruturação de um novo tecido social pautado no respeito à diversidade, exige que todos os grupos sociais que compõe a nossa nação consigam reconhecer mutuamente a participação de todos estes grupos na construção do que chamamos de Brasil.

Por meio da legislação educacional, a escola brasileira assume um papel imprescindível na formação para a convivência em espaço de pluralidade e na reflexão a respeito da identidade nacional referenciada a partir da diversidade étnico-racial.

Portanto, no contexto educacional, onde uma diversidade de teorias e concepções são adotadas como guia dos trabalhos pedagógicos no processo de ensino, também precisamos refletir a respeito de como essas influenciam, favorecem ou dificultam

o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. E esta é uma, entre tantas questões apresentadas neste texto e outras que surgirão a partir de novas reflexões, que exigirão estudos na busca pelo aperfeiçoamento do processo de ensino e pela qualidade educacional alicerçada a uma ampla justiça social. Perspectiva que somente poderá ser concretizada pela ação de educadores que apresentem como característica além de um espírito investigativo voltado a pesquisa, também uma mentalidade dirigida para novas possibilidades de organização social que superem o conflito, o desrespeito e estabeleça o diálogo no território da pluralidade.

Referências

ANDRÉ, Maria da Consolação. *O Ser Negro – A construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUIMARÃES, Manoel L. S. *História e Natureza em Von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação*. História, Ciência, Saúde – Manguinhos, v. VII, n. 2, p. 389-410, jul./out. Rio de Janeiro: Fundação OswaldoCruz, 2000. ISSN 0104-5970. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000300008>. Acesso em: 13 abr. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEIGHTON, Alexander H. Relação da integração e da desintegração sócio-cultural com a saúde mental. In: MILLON, Theodore. *Teorias da psicopatologia e personalidade*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

LINDGREN, Henry Clay. *Psicologia: personalidade e comportamento social*. Tradução de Ary Band. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. *As identidades do Brasil 2: de Calmón a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação intercultural e hibridismo identitário no Brasil: limites do Multiculturalismo. In: *Estudos Culturais, educação e alteridade*. SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Betina; OLIVEIRA, Claudio José de (Orgs.). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SILVA, Silvia Cortez. *Tempos de Casa-Grande: (1930-1940)*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da Educação*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Arte Médica, 2000.

Presença da Literatura Afro-Brasileira em Livros Didáticos de Ensino Médio

*Márcia Froeblich**

Resumo: Este artigo expõe os resultados preliminares de um projeto de pesquisa que objetiva verificar e analisar a presença da literatura afro-brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Médio aprovados para o PNLD 2012.

Palavras-chave: Literatura Afro-Brasileira; Livros Didáticos; Ensino Médio.

Abstract: This paper presents preliminary results from a research which intends to verify and to analyze how Afro-Brazilian authors are presented in Portuguese and Brazilian Literature Textbooks for High School which were approved to be included in PNLD 2012.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Textbooks; High School.

* Professora da Coordenadoria de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Pelotas. Mestre em Letras pela UFSM. E-mail: marcia_froc@hotmail.com

Introdução

Este texto diz respeito a um projeto de pesquisa cujo propósito é verificar e analisar a presença da literatura afro-brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira destinados ao Ensino Médio. Como critério de seleção do *corpus*, determinou-se o exame das obras participantes do PNLD 2012 (Programa Nacional do Livro Didático), as quais, portanto, receberam avaliação positiva do MEC.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica. Sendo a língua e a literatura elementos constituintes e constituídos pela cultura, tal determinação legal exige modificações no currículo das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Assim, o presente projeto nasceu da necessidade de se examinar os manuais didáticos disponíveis aos públicos docente e discente do Ensino Médio a fim de avaliar sua adequação e profundidade no tratamento da produção literária afro-brasileira. Para tanto, o projeto pretende, a partir de subsídios teóricos dos estudos que tratam de questões como cultura, identidade e literatura afro-brasileira, proceder à análise da sua apresentação nos livros didáticos participantes do PNLD 2012.

Currículo e Literatura Afro-Brasileira

Antes de mais, é importante traçar as relações entre currículo e produção literária afro-brasileira. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), a teorização crítica sobre currículo concentrou-se, inicialmente, na análise das relações entre as diferentes classes sociais. Com o advento das teorias pós-críticas, tal análise sofreu um deslocamento, procurando incluir também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia.

Historicamente, essa transformação apresentou duas fases. Primeiramente, as teorias focadas na dinâmica da raça e da etnia concentraram-se em questões de acesso à educação e ao currículo. Ou seja, buscava-se investigar os fatores responsáveis pelas altas taxas de fracasso escolar de crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. Os componentes curriculares, entretanto, não eram questionados (SILVA, 2005, p. 99)

Com o desenvolvimento do Pós-Estruturalismo e dos Estudos Culturais, deu-se início a uma segunda fase, na qual o “currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado” (SILVA, 2005, p. 99), para, a seguir, os próprios conceitos de raça e etnia passarem por um processo de reflexão. Na visão pós-estruturalista, perspectiva dominante na teorização social contemporânea sobre raça e etnia, tais conceitos não podem ser considerados como construtos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos, pois a identidade “é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre as outras fontes” (CASTELLS *apud* MUNANGA, 2006, p. 19). A construção da identidade é pois dependente de um processo histórico e discursivo de construção da diferença e, portanto, está sujeita a um constante processo de mudança e transformação.

Da perspectiva histórica, conforme Silva (2005), a identidade étnica e racial sempre foi uma questão de saber e poder, pois está intimamente vinculada às relações de poder que opõem e opuseram o homem branco europeu aos povos das regiões por ele colonizados. E é justamente por meio do elo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia têm seu lugar nas teorias do currículo. De acordo com Silva (2005):

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em

termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. [...] A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (p. 101-102)

Cabe aqui conduzir essa discussão sobre currículo para o âmbito específico da disciplina enfocada por este projeto, a Literatura Brasileira. Embora presente no currículo desde o Ensino Fundamental, é no nível médio que a literatura se disciplina e, como tal, os alunos passam a estudá-la de modo sistemático. Tal como ocorreu em outras áreas do conhecimento, o estudo da Literatura, e as disciplinas a ela associadas (História da Literatura, Sociologia da Literatura), também sofreu mudanças sob o influxo de movimentos teóricos como os já citados Pós-Estruturalismo e Estudos Culturais e também o Pós-Colonialismo, o qual tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia.

No que tange às questões identitárias, essas teorias, aliadas ao feminismo e às teorizações baseadas em outros movimentos sociais, promoveram a problematização dos currículos centrados no cânone literário – entendido como o conjunto de obras de ‘elevada’ qualidade estética. Nesse sentido, lutaram pela inserção de formas culturais que refletissem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade dominante: masculina, branca e eurocêntrica. É nesse contexto que, no Brasil, a produção literária afro-brasileira passou a receber atenção por parte de estudiosos e sua inclusão nos currículos escolares passou a ser reivindicada por pesquisadores e pelo movimento negro.

Tal movimento reivindicatório culminou, em 2003, com a promulgação, pelo Presidente da República, da Lei 10.639, a qual determina a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O texto legal faz menção especial à disciplina de Literatura: “Os conteúdos referentes à

História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Para que a literatura afro-brasileira possa, efetivamente, ser integrada ao currículo da disciplina de Literatura Brasileira, é preciso, porém, esclarecer, à luz dos estudos que abordam o tema, o que se entende por literatura afro-brasileira, outrora denominada literatura negra. Uma distinção entre tais termos se faz necessária:

A expressão ‘literatura negra’, presente em antologias literárias publicadas em vários países, está ligada a discussões no interior de movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afro-descendentes [sic]. Através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo (SOUZA; LIMA, 2006, p. 11-12).

Desse modo, o termo guarda uma acepção internacionalizada que se buscou restringir com a adoção de literatura afro-brasileira, a qual se limita à produção literária de afrodescendentes de um espaço geográfico definido, no caso, o Brasil. Mais do que isso, a expressão literatura afro-brasileira “procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo ‘literatura’ indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização” (SOUZA; LIMA, 2006, p. 24).

Uma das pioneiras do estudo da literatura afro-brasileira, a professora Zilá Bernd, a define como “sendo aquela onde emerge uma consciência negra, ou seja, onde um ‘eu’ enunciador assume uma identidade negra, buscando recuperar as raízes da cultura afro-brasileira e preocupando-se em protestar contra o racismo e o preconceito de que é vítima até hoje a comunidade negra brasileira” (1998, p. 91). Trata-se de uma definição que privilegia, conforme informa Eduardo de Assis Duarte, o ponto de vista enunciativo, mais especificamente, o grau de adesão a

uma “visão de mundo identificada à história, cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população” (DUARTE, 2010, p. 2)

No entanto, para se construir um conceito mais completo do que caracteriza tal produção (e a diferencia das demais que compõem a literatura brasileira), há que se considerar também outros fatores comumente elencados quando se depara com a discussão sobre a ‘natureza’ da literatura afro-brasileira. Para Duarte (2010), os fatores seriam os seguintes:

- Temática – esse aspecto abarcaria diferentes vertentes, podendo contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até a glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba. Também poderia abranger as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o território brasileiro, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade. Outra vertente dessa diversidade temática se situaria na contemporaneidade brasileira, buscando denunciar ao leitor os dramas vividos pelos indivíduos afrodescendentes, como a desigualdade social, a exclusão e o preconceito;

- Autoria – fator extralinguístico, que vincula a produção a um autor afrodescendente, tendo o cuidado de “se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador” (DUARTE, 2010, p. 2);

- Ponto de vista – já exposto acima;
- Linguagem – aspecto que identificaria nessa produção a constituição de uma discursividade específica, caracterizada pela expressão de ritmos e significados novos, incluindo ainda um vocabulário relacionado às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil;

- Público-leitor – o estudioso assinala ainda a formação de um público-leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente do projeto norteador do restante da produção literária brasileira.

Assim sendo, a literatura afro-brasileira constitui-se como parte da literatura brasileira, mas, ao mesmo tempo, relaciona-se estreitamente a questões culturais e identitárias de um segmento social específico historicamente vinculado ao continente africano. Caracteriza-se também como literatura engajada, ao dar voz a setores marginalizados pela sociedade, mas que busca ainda contribuir para a construção, no âmbito da cultura letrada, de uma dicção discursiva própria dos afrodescendentes. É dessa produção que se pretende verificar a presença nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira destinados ao Ensino Médio para, a seguir, efetuar a análise dos conteúdos neles apresentados.

Resultados Preliminares

Após a realização das etapas de revisão bibliográfica e seleção do *corpus*, foi efetuado o levantamento da presença da literatura afro-brasileira nos livros didáticos de 10 (dez) das 11 (onze) coleções aprovadas para o PNLD 2012 (a coleção *Ser Protagonista Português*, da SM Edições, não foi disponibilizada pela editora para análise). No momento, já se iniciou a análise dos dados obtidos no levantamento ao mesmo tempo em que ele está sendo revisado. Por essa razão, esta seção apresenta os resultados preliminares obtidos do levantamento.

Para a análise dos dados, verificou-se a necessidade de criar algumas categorias. A primeira engloba os autores afrodescendentes canônicos – Cruz e Sousa, Machado de Assis e Lima Barreto –, os quais são contemplados em todas as coleções, em geral nos capítulos e/ou seções que abordam os períodos literários a que eles pertencem (Simbolismo, Realismo e Pré-Modernismo), por isso costumam aparecer mais fortemente no volume 2 das coleções. Os dois primeiros têm presença mais destacada, pois são considerados os principais expoentes dos estilos literários dos quais fazem parte, mas nem sempre, sobretudo no que diz respeito a Machado de Assis, há informações sobre como a temática afro-brasileira foi explorada nas obras desses autores.

Mais comum é a menção à afrodescendência nas informações biográficas. Já no caso de Cruz e Sousa, busca-se, em alguns casos, desmentir a concepção corrente de que, em sua obra, não se perceberia uma voz enunciativa de consciência negra.

Autores afrodescendentes resgatados do passado pela crítica especializada foram agrupados em outra categoria (vide Tabela 1). O rol de autores revela algumas ausências, como, por exemplo, dos poetas Gonçalves Crespo e B. Lopes, os quais não são citados em nenhuma coleção. Entre os autores citados, predominam os poetas, pois apenas Maria Firmina dos Reis dedicou-se à narrativa. Em relação ao estilo de época, com exceção de Domingos Caldas Barbosa, todos os demais pertencem ao Romantismo. O autor mais referenciado é Luís Gama.

Tabela 1 – Autores afrodescendentes resgatados do passado.

Autores Afrodescendentes	Coleções que os citam
Autá de Souza (* 1876 - + 1901)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 2
Domingos Caldas Barbosa (* 1739 - + 1800)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 1
Luís Gama (* 1830 - + 1882)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> 3 vols. <i>Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto</i> v. 2
Maria Firmina dos Reis (* 1825 - + 1917)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 2 <i>Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto</i> v. 2
Trajano Galvão (* 1830 - + 1864)	<i>Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto</i> v. 2

Apenas 2 coleções contemplam esses autores: *Projeto Eco – Língua Portuguesa* – em seus 3 volumes – (Editora Positivo) e *Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto* (Editora

Moderna), no segundo volume, o qual aborda o período romântico. A primeira tem uma proposta diferenciada, buscando, desde o primeiro volume, abordar a literatura através de uma perspectiva que privilegia a africanidade e a afrobrasilidade. Isso revela um cuidado especial na elaboração do texto, tendo em vista atender ao estipulado pela Lei 10.639/2003 Quanto à segunda, a preocupação em trazer autores marginais à História da Literatura tradicional é mencionada na avaliação do Guia de livros didáticos (2011):

As temáticas selecionadas propiciam a reflexão sobre a condição humana, as injustiças e os preconceitos, entre outros importantes temas. Observa-se, também, a inclusão de autores e obras que rompem, em certa medida, com uma visão cristalizada da literatura, como se vê na referência a mulheres autoras e à literatura popular [...] (p. 47).

A terceira categoria abrange os autores afrodescendentes contemporâneos (isto é, aqueles com produção a partir do Modernismo) e é a categoria com maior número de autores (vide Tabela 2).

Tabela 2 – Autores afrodescendentes contemporâneos

Autores Afrodescendentes	Coleções que os citam
Abdias do Nascimento (* 1914 - + 2011)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 3
Adão Ventura (* 1946 - + 2004)	<i>Português Linguagens</i> v. 2
Allan da Rosa (* 1976)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 3
Carlos de Assumpção (* 1927)	<i>Novas Palavras</i> v. 3 <i>Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto</i> v.1
Carolina Maria de Jesus (* 1914 - + 1977)	<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i> v. 1 e 2 <i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i> v. 1
Cuti (Luiz Silva) (* 1951)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 2

Autores Afrodescendentes	Coleções que os citam
Ferreéz (Reginaldo Ferreira da Silva) (* 1975)	<i>Tantas Linguagens – Língua Portuguesa</i> : v. 2
Márcio Barbosa (* 1959)	<i>Português – Contexto, interlocução e sentido</i> v. 3
Miriam Alves (* 1952)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 1 e 3
MV Bill (Alex Pereira Barbosa) (* 1974)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 3
Oliveira Silveira (* 1941)	<i>Novas Palavras</i> v. 3
Oswaldo de Camargo (*1936)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 3
Paulo Lins (* 1958)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 3
Solano Trindade (* 1908 - + 1974)	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 3
	<i>Novas Palavras</i> v. 3
	<i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i> v. 2 e 3
	<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i> v. 1 e 3
	<i>Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto</i> v. 2 e 3
Sônia de Fátima da Conceição (* 1951)	<i>Novas Palavras</i> v. 2
	<i>Tantas Linguagens – Língua Portuguesa</i> : v. 1
	<i>Português Linguagens</i> v. 2

O número de coleções que referenciam tais autores cresce substancialmente, 7, das 10 coleções analisadas, fazem menção a, pelo menos, um desses escritores. Novamente, a coleção que se destaca é *Projeto Eco – Língua Portuguesa* (menciona 6 autores), seguida por *Novas Palavras* (menção a 4 autores). A maioria das coleções referencia 2 autores. O destaque negativo é das coleções *Viva Português* (Editora Ática), *Linguagem em Movimento*

(Editora FTD) e *Português: Língua e Cultura* (Base Editorial), as quais não citam nenhum escritor afrodescendente contemporâneo.

O escritor mais referenciado é o poeta Solano Trindade, seguido pelos prosadores Paulo Lins e Carolina Maria de Jesus. Os autores mais jovens, no entanto – como Paulo Lins, Ferréz, MV Bill e Allan da Rosa –, são tratados mais como representantes da cultura de periferia.

A quarta e última categoria abrange autores não afrodescendentes cuja obra apresenta temática relativa à identidade e história afrobrasileiras. Essa produção será verificada e analisada posteriormente.

Se a presença da literatura afro-brasileira deixa a desejar, em compensação, o levantamento revela um avanço da presença das literaturas africanas de língua portuguesa. Todas as coleções, em maior ou menor grau, as abordam, sobretudo no terceiro volume, o qual é destinado ao estudo da produção literária contemporânea. No caso das literaturas africanas, os prosadores recebem mais destaque que os poetas, sendo os mais citados Mia Couto (Moçambique), Luandino Vieira e Pepetela (Angola).

O destaque positivo entre as coleções analisadas até o momento é a Coleção *Projeto Eco – Língua Portuguesa*, a qual, desde o primeiro volume, traz fartas informações sobre as literaturas africanas de língua portuguesa. Esta abordagem diferenciada é, inclusive, salientada na resenha sobre a coleção presente no Guia de livros didáticos: “A abordagem da literatura leva o aluno a perceber as peculiaridades do texto literário, bem como estimula a leitura de produções de diferentes épocas e regiões, inclusive de Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe” (2011, p. 57). Também é a única coleção a destacar os *Cadernos Negros*, uma das publicações pioneiras de literatura afro-brasileira, trazendo poemas de participantes do grupo Quilombhoje, como Cuti, Oswaldo de Camargo e Miriam Alves.

Conclusão

Os resultados mostram que a produção literária afro-brasileira é muito pouco contemplada nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio. É, inclusive, ignorada por algumas coleções, como, por exemplo, a coleção *Viva Português*, a qual, sendo primeira edição, já poderia ter sido elaborada levando em conta as determinações da Lei 10.639/2003. Tal cenário pode prejudicar a aplicação da Lei citada em sala de aula, já que o livro didático constitui um importante subsídio para o professor, seja no planejamento de atividades, seja como fonte atualizada dos rumos das pesquisas acadêmicas (este último aspecto é mais forte no caso de professores afastados da esfera universitária ou de grandes centros).

Nas demais coleções analisadas, é dado maior destaque à poesia afro-brasileira do que à prosa, sendo Solano Trindade e Luís Gama, depois de Cruz e Sousa e Gonçalves Dias, os poetas mais citados. Outro aspecto que pode ser observado é a preocupação em salientar a produção de autores afrodescendentes canônicos. Entre os prosadores, destacam-se Machado de Assis e Lima Barreto, já os autores contemporâneos mais citados são Paulo Lins e Carolina Maria de Jesus.

Em contrapartida à tímida presença da literatura afro-brasileira nos livros didáticos de Ensino Médio, percebe-se um aumento no espaço destinado às literaturas africanas de expressão portuguesa.

Referências

- APPIAH, Kwame A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERND, Zilá. Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos. In: *Revista Letras*. Literatura, violência e direitos humanos, Santa Maria, n. 16, p. 91-102, jan./jun. 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/.../L10.639.htm>. Acesso em: 27 out. 2010.

DUARTE, Eduardo de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Literafro*, Belo Horizonte, p. 1-10. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: bases legais*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.abrle.com.br/Guia%20PNLD%202012%20Lingua%20Portuguesa.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: DELGADO, Ignacio G. *et al.* (Orgs.). *Vozes (além) da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas*. Juiz de Fora: UFJF, 2006. p. 19-41.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes do Ensino Médio

*Ivan Livindo de Senna Corrêa**

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a cultura corporal e a cultura afro-brasileira, enquanto conteúdo escolar, e diagnosticar as vivências dos alunos do Ensino Médio na cultura corporal afro-brasileira. Para realizar a pesquisa aplicou-se um questionário com questões abertas e fechadas a 49 estudantes do Ensino Médio, os quais concordaram em participar da pesquisa. Como resultados constatou-se que as áreas que mais trabalham a cultura afro-brasileira na escola são História, Geografia e Sociologia. Observou-se resistência dos estudantes em optarem por atividades da cultura corporal afro-brasileira, como uma modalidade, em Educação Física. A vivência na cultura corporal dos estudantes é basicamente em esporte, dança e ginástica de origem europeia. Os estudantes apontam como perspectiva a oferta do ensino de capoeira e dança como disciplina eletiva, porém não como conteúdo da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Cultura corporal afro-brasileira; Educação física; Ensino médio.

Abstract: This paper aims to think over body culture and Afro-brazilian culture as school subject as well diagnose the experience of high school students on Afro-brazilian body culture. It was applied a questionnaire with opened and closed questions to

* Professor de Educação Física do CAP/UFRGS. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, doutorando em Educação/UFRGS. E-mail: ivanlivindo@gmail.com

49 high schoolers that agreed to take part on the research. As results were identified the fields which work on Afro-brazilian body culture the most: history, geography and sociology. It was observed some resistance from the students to choose activities which evolved Afro-brazilian body culture as Physical Education activity. The students' experience on body culture is basically on sports such as dance and gymnastics from European origin. The students suggest as a proposal to provide *capoeira* and dance as an optative activity but not as a regular subject on Physical Education.

Keywords: Afro-brazilian body culture at school; Resistance; Perspective of high schoolers.

Introdução

A cultura corporal afro-brasileira, temática central deste trabalho, é fruto das reflexões na área da Educação Física escolar que, ao longo dos últimos 30 anos, vêm sendo aprofundada pelo campo crítico da Educação Física, no sentido de incorporar essa manifestação da cultura popular brasileira como uma atividade curricular a ser trabalhada na escola. A compreensão de cultura corporal, como objeto de estudo da Educação Física escolar, perpassa os debates teóricos da Educação Física brasileira desde a década de 1980 (SOUZA JUNIOR, 2011) e culmina com a publicação do livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992). A obra, escrita por seis autores que se intitulam *Coletivo de Autores*, conceitua a Educação Física como área de conhecimento que trata de cultura corporal, manifestada em atividades como “Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança” (SOARES *et al.*, 1992, p. 64). No que se refere à Capoeira, os autores apontam-na como um símbolo da luta pela emancipação do negro no Brasil escravocrata. Nesse sentido, resgatam a “capoeira enquanto manifestação cultural” e apontam-na com uma das principais atividades a ser trabalhada na Educação Física

escolar, vinculado a sua historicidade e ao “movimento cultural e político que a gerou” (SOARES *et al.*, 1992, p. 76).

Além desses estudos, outros trabalhos vinculados a uma *Educação Física crítica*¹, que incorporam em suas análises conhecimentos da sociologia, antropologia e filosofia, têm contribuído para a ampliação das reflexões da cultura corporal na escola. Nesse campo ampliado de reflexão crítica da Educação Física adotou-se como referência, nesse estudo, os trabalhos de Bracht (1992), Daólio (1995), Soares *et al.* (1992), Soares (1994), Kunz (1994; 1998) e Santin (2003). Esses pensadores, entre outros, têm suas trajetórias marcadas por reflexão e luta pela construção de Educação Física e educação que valorizem a cultura brasileira no âmbito escolar.

Observa-se que na Educação Física escolar a preocupação com a cultura afro-brasileira está presente, inicialmente, desde os anos 1980 e aumenta com o surgimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras na escola. Com isso, crescem os debates e as experiências de inclusão da cultura afro-brasileira no meio escolar. Em 2008, a temática de inclusão cultural é ampliada e introduz-se pela Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), também a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.

Diante dos debates acadêmicos da Educação Física, referentes à construção de uma proposta curricular que atenda o ensino da cultura corporal e perante a Lei 11.645/08, esse artigo tem como objetivos: *refletir sobre a cultura corporal e a cultura afro-brasileira como conteúdo escola, identificar os espaços e as áreas de conhecimento do Colégio de Aplicação da UFRGS que tratam da cultura afro-brasileira e diagnosticar as vivências dos alunos do Ensino Médio na cultura corporal.*

1 Entende-se como Educação Física crítica os estudos que se fundamentam em bases filosóficas, antropológicas e sociológicas e que fazem uma crítica à prática da Educação Física escolar tradicional, muitas vezes, propondo estratégias pedagógicas de superação dessa realidade, no sentido que a prática da Educação Física escolar possa contribuir para a transformação social.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se procedimentos metodológicos de cunho quantitativo e qualitativo. Os dados foram coletados através de um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado aos estudantes do Ensino Médio (EM) do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os dados obtidos com o questionário forneceram informações relevantes sobre o aspecto das vivências, dos espaços e áreas de conhecimentos que tratam da cultura corporal afro-brasileira na escola. Segundo Foddy (1996, p. 142), as questões abertas permitem “[...] aos inquiridos expressarem exatamente o que lhe vem à cabeça sem sofrer influências de sugestões avançadas pelo investigador”. Já as questões fechadas possibilitam referências e informações precisas de fáceis quantificações e análises.

Para a análise quantitativa dos dados utilizamos o programa SPSS 18.0 (Statistical Package for Social Sciences), que segundo Mundstock *et al.* (2006, p. 3), “[...] é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas”. Além da análise estatística descritiva, realizamos uma análise qualitativa a qual possibilitou compreender as concepções e propostas dos estudantes, quanto ao estudo da cultura afro-brasileira na escola.

Participaram desse estudo 49 estudantes que concordaram em participar da pesquisa e que devolveram o questionário com o termo de consentimento assinados pelos pais ou responsáveis. Esses 49 estudantes fazem parte de uma população de 240 estudantes do Ensino Médio do CAp/UFRGS, representando, portanto, um percentual de 20% dos alunos do EM.

A cultura corporal na escola

Pensar a cultura corporal na escola nos remete à história da educação física brasileira e da educação. Pode-se dizer que a Escola teve e tem um papel prioritário na dominação e inculcação de valores dominantes (SILVA, 1992). Assim, a educação física foi introduzida na escola inicialmente como um caráter “higienista” e “eugenista” e, posteriormente, “desportivista” (SOARES, 1994; BRACHT, 1992).

A Educação Física “higienista”, fruto do ideal liberal positivista, procurava formar um cidadão saudável, com hábitos necessários ao trabalho industrial que respeitasse às regras sociais e, conseqüentemente, se adaptasse à disciplina do trabalho fabril, em expansão nesse período. Essa educação física teve predominância no final do Século XIX e início do Século XX. A Educação Física “higienista”, como instrumento republicano do período, sofreu influência militar que impõe à Educação Física escolar uma prática de caráter disciplinar. Conforme Soares (1994, p. 10), nesse período, a Educação Física “[...] encarna e expressa os gestos autoritários, disciplinadores e se faz protagonista de um corpo saudável, torna-se receita e remédio didático para curar os homens da sua letargia, indolência, preguiça e imoralidade”. O discurso oficial da época vê a Educação Física como um dos principais instrumentos para afastar a juventude da vadiagem e do consumo de álcool e tabaco.

Esse mesmo ideal republicano de construir uma sociedade saudável reprimiu e marginalizou uma das principais manifestações da cultura corporal afro-brasileira, a capoeira. Marinho (1945 *apud* SANTOS, 2005, p. 87) afirma que o “Decreto Lei 487 de 11 de outubro de 1890” no capítulo XIII, intitulado, “Dos Vadios e Capoeiras”, proibia severamente:

Art. 402 – Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão

corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta ou incutindo temor ou algum mal;

Penal: De prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo único – É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro.

Art. 403 – No caso de reincidência será aplicado ao capoeira, no grau máximo a pena do art. 400 (Pena de um a três anos em colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim serem aproveitados os presídios militares existentes).

Parágrafo único – Se for estrangeiro será deportado depois de cumprir a pena.

Art. 404 – Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídios, praticar lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, e perturbar a ordem, a tranquilidade e a segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes.

Enquanto que a prática da ginástica de origem europeia era disseminada em todo o Brasil, práticas da cultura corporal afro-brasileira eram proibidas e criminalizadas.

Paralelo a Educação Física “higienista”, surgiu a Educação Física “eugenista”, de caráter racista e de branqueamento do povo brasileiro. Para Soares (1994), essa educação física baseava-se em estudos das ciências biológicas positivistas de época, acreditava-se que deveria haver um controle da natalidade e estimular a reprodução das pessoas fortes, equilibradas, inteligentes e bonitas. Para fortalecer a raça brasileira tinha-se como remédio o controle sanitário e a prática de ginástica.

A visão “higienista” e “eugenista” da Educação Física predominaram até a Segunda Grande Guerra. A partir dos anos 1950, cresceu a influência dos esportes coletivos na Educação Física escolar, sendo o futebol, o voleibol, o handebol e o basquetebol os mais praticados. Uma observação curiosa é que esses esportes principalmente o futebol e o handebol são oriundos dos jogos populares europeus. O futebol é originário da Inglaterra e

o handebol da Holanda. Já o basquetebol e o voleibol são jogos construídos dentro das práticas da Educação Física escolar na Associação Cristã de Moços, nos Estados Unidos da América (DUARTE, 2006). A predominância dessas atividades na Educação Física escolar perpassa até nossos dias.

Segundo estudos de Corrêa e Moro (2004) e Corrêa, Baran e Meneguizzi (2005), é praticamente inexistente o ensino da capoeira e da dança afro na escola. Quando essas aparecem, ocorrem em manifestações espontâneas dos estudantes durante o recreio ou em atividades curriculares complementares. Por isso, pergunta-se: porque a cultura corporal afro-brasileira parece continuar marginalizada na escola? Quais os espaços que são disponibilizados para a sua prática? Essa marginalização seria porque as manifestações culturais afro-brasileiras são vinculadas à festa, à alegria e à ludicidade? Essas manifestações não são adequadas e não possuem a “seriedade” esperada num espaço formal de educação?

A cultura corporal afro-brasileira

A compreensão de cultura corporal afro-brasileira como fruto da construção de um determinado povo aproxima-se do conceito de corporeidade como corpo vivido, sentido, criador e criação. Segundo Santin (2003), a corporeidade e os estudos do corpo, pela Antropologia, abrangem toda a ação humana. “O gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, isto é, do universo humano. O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva” (SANTIN, 2003, p. 68). Como exemplo de expressividade da cultura corporal afro-brasileira há a dança, a capoeira, o samba e o carnaval.

Pode-se afirmar que as expressões da cultura corporal afro-brasileira são um exemplo da vivência de uma corporeidade plena. Guerra (2008) registra que “[...] o africano canta e dança nos diversos eventos da comunidade a que pertence e das mais variadas

formas que a criatividade e a espiritualidade lhe concedem, mas especialmente para celebrar a vida!”. Assim, como seria possível a manifestação dessa corporeidade dentro da escola, visto que o tempo, os gestos e atitudes no espaço tendem a serem sempre controlados e pré-determinados?

Na Educação Física escolar que tem uma tradição no ensino da ginástica e do esporte, como contemplar a plenitude das manifestações da cultura afro-brasileira? Para Daólio (1995, p. 36), “[...] é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes”. Eis uma questão para a educação física, como tratar no espaço escola as diversidades culturais corporalmente vivenciadas por nossos estudantes?

Nesta pesquisa, procurou-se compreender quais são as manifestações da cultura corporal afro-brasileira vivenciadas na escola e fora da escola pelos estudantes do Ensino Médio. Para Guerra (2008), a cultura corporal africana manifesta-se na “[...] dança, corpo, movimento, sons, ritmos, palavras, contagiando e penetrando no seu eu e nos outros seres a sua volta, o ímpe-to mais sublime de ‘energia vital’ que no Brasil é chamado de Axé”. As manifestações mais conhecidas da cultura corporal afro-brasileira são a capoeira, o carnaval e os rituais religiosos, sendo que todas envolvem a dança, o canto, o jogo, a música, e sempre repletos de espiritualidade. Nesse estudo compreende-se a cultura afro-brasileira como a dança, a capoeira, o samba e o carnaval, divisão somente didática, visto que tais manifestações estão presentes: música, corpo e ritmo.

a) A dança afro-brasileira

A dança, como manifestação cultural, faz parte da história da humanidade. Em todos os registros históricos encontra-se a presença da dança em rituais religiosos, festas populares, nas atividades sociais de salão e em manifestações artísticas ou de espetáculos. Na cultura afro-brasileira encontra-se a dança presente em todos os espaços de sua manifestação. Nos momentos

litúrgicos, nas festividades populares, nos salões e nos palcos, pode-se dizer que a dança afro-brasileira é uma transcendência dos rituais religiosos de culto aos orixás. No entanto, não se pode confundir dança afro-brasileira presente nos rituais, com dança artística afro-brasileira, que muitas vezes se inspiram em rituais. Para Souza (2000, p. 305),

No candomblé as danças são caracterizadas pela função que exercem de não impressionar o público, mas de demonstrar um sentido para a vida terrena através da síntese dos gestos e movimentos dos orixás. Já na dança afro, uma boa parte de seu conteúdo e da sua forma sofre considerável criatividade para causar impressão e, quando os mitos são representados e interpretados por um solista, isto é, um único dançarino-ator em cena, a dança poderá ser executada por improvisos.

Nesse excerto, encontram-se algumas características da cultura afro, como a criatividade, a valorização da ritualidade e a presença corporal plena. Diante dessas características como a Educação Física pode incluir a dança afro-brasileira na escola?

Além das danças artísticas, existem as danças midiaticizadas e comercializadas, como o “axé”. Para Silveira, Cardoso e Sabbag (2008, p. 4), os

“[...] dançarinos de axé possuem uma visão mais voltada à exposição corporal, de realizar movimentos perfeitos, mostrando seu corpo, também perfeito e sempre voltados à sensualidade, costumam chamar a atenção através da forma de atuar com seu corpo”.

Ao trazer essa reflexão, propõe-se um debate sobre a corporeidade no espaço escolar. Como um local que historicamente valoriza a racionalidade, a disciplina e a cultura escrita (FREIRE, 1987) pode resgatar a cultura corporal afro-brasileira repleta de alegria e de liberdade?

b) A capoeira

A Capoeira é uma manifestação da cultura afro-brasileira (FALÇÃO, 1994; SOUZA, 2005) que se caracteriza como um misto de dança, de luta e de jogo e, hoje, é uma marca cultural

brasileira. A capoeira não é expressão de um único movimento, ela manifesta-se pelo menos em três vertentes: a Capoeira Angola, a Capoeira Regional e a Capoeira Contemporânea.

Conforme Castro Junior (2004), a capoeira possui duas características que ele chama de historicidade, no sentido que a capoeira é fruto de uma construção social e histórica do povo oprimido de origem africana, enquanto: “A ancestralidade, de maneira geral, é considerada relativa aos antepassados, aos antecessores, aos que passaram e aos que se encontram presentes” (CASTRO JUNIOR, 2004, p. 149).

Os praticantes da Capoeira Angola reivindicam a herança dos primeiros “capoeiras” e tem, no Mestre Pastinha², o seu principal representante. Para Lussac e Tubino (2009, p. 11), o surgimento da Capoeira Angola “[...] seria uma oposição às mudanças na capoeira realizadas por Bimba³, somadas às reivindicações socioculturais e identitárias de seus praticantes”.

A Capoeira Angola caracteriza-se pelos instrumentos⁴, seus toques, as cantigas, a organização da roda. Quando se ensinam os toques, os movimentos e o jogo de Capoeira Angola é possível viajar no tempo e vivenciar a luta dos primeiros negros que vieram da África para trabalhar como escravo, principalmente nas plantações de cana e cacau no nordeste brasileiro. Com o objetivo de libertar-se da escravidão, o negro criou uma luta que possibilitava a defesa no momento da fuga e na luta contra os seus senhores.

Segundo Castro Junior (2004, p. 147), “na roda de capoeira, não se canta por cantar: o canto tem sentido e significado. E o cantador canta a partir do jogo”. Os cantos, geralmente são

2 Mestre Pastinha (1889-1981), principal defensor da Capoeira Angola, criou, nos anos 1940, em Salvador, uma escola de capoeira com o objetivo de preservar os fundamentos originais da capoeira.

3 Mestre Bimba (1899 – 1974) construiu, sistematizou um método de ensino de capoeira, introduzindo, na capoeira, movimentos de outras lutas, denominando esse estilo de Capoeira Regional Baiana. Foi o fundador da primeira academia de capoeira do Brasil.

4 Os instrumentos que compõem a bateria são três berimbaus, três caxixis (chocalho), dois pandeiros, um reco-reco, um agô e um tambor.

compostos de três momentos: a ladainha, a louvação e o corrido. A ladainha é quando o capoeirista, geralmente o mais experiente e que toca o ‘gunga’, conta uma história, falando das aventuras ou homenageando algum mestre. O conteúdo de uma ladainha corresponde a uma oração longa e desdobrada pelo cantador em versos, entremeados pelo refrão, repetido pelo coro. As ladainhas, exclusivas do jogo de Angola, são cantadas antes do início do jogo.

A roda da Capoeira Angola tem seu cerimonial; primeiro, organiza-se a bateria, o mestre ou o professor assume o ‘gunga’⁵ e convida alguns dos participantes para inicialmente fazer parte da bateria. Os demais participantes posicionam-se ao lado da bateria formando uma roda, quem participa da roda fica sentado ou agachado esperando a vez de jogar. Os movimentos na Capoeira Angola são realizados, inicialmente, de forma lenta e no final mais acelerado, todos partem do movimento básico que é a ginga. Durante um jogo, realizam-se movimentos como ginga, meia-lua, rabo de arraia, martelo de chão, chapa, tesoura, rasteira, aú, chamadas, entre outros.

A Capoeira Regional caracteriza-se, como o próprio nome diz, pela região onde a capoeira foi transformada e adaptada ao meio sociocultural em que é praticada. Lussac e Tubino (2009, p. 11) afirmam que a capoeira regional surgiu na Bahia no início do século XX:

[...] o próprio nome *Regional* teria sido dado em oposição ao *Nacional*, utilizado para a denominação da prática esportiva da capoeira no Rio de Janeiro naquele período, no intuito de se desvincular da carga pejorativa que o termo capoeira ainda carregava, e assim obter uma melhor aceitação.

Esse movimento de capoeira nacional que ocorreu no Rio de Janeiro influenciou a criação da Capoeira Regional Baiana, organizada pelo Mestre Bimba. Para Lussac e Tubino (2009), Mestre Bimba criou também um método, chamado *curso de capoeira regional baiana*. Mestre Bimba, para desenvolver seu

5 O gunga é o berimbau com cabaça maior e com som mais agudo, quem toca o gunga é quem deve comandar a roda.

método, introduziu golpes de outras lutas, acrescentando treinamento de defesa pessoal.

A roda da capoeira regional é muito parecida com a da Capoeira Angola, diferenciando-se basicamente pelos toques mais acelerados, os participantes em geral permanecem em pé, cantam e acompanham o ritmo com palmas. A Capoeira Regional destaca-se pela velocidade dos movimentos, identificação hierárquica através de cordéis⁶, contato físico e um processo de ensino muito próximo das demais artes marciais, ensinadas nas academias.

A terceira forma de manifestação é a Capoeira Contemporânea que se caracteriza por suas apresentações, acrobacias e incorpora movimentos tanto da capoeira regional como da angola. Esse movimento tem repercussão internacional, não sendo uma prática restrita ao Brasil, principalmente porque os mestres brasileiros buscaram espaços fora do país, como na Europa e nos Estados Unidos. Sendo assim, a Capoeira Contemporânea sofre adaptações do capoeira, de acordo com o contexto onde se joga.

c) O samba e o carnaval

O samba e o carnaval são expressões da cultura afro-brasileira que têm grande significado nacional e internacional. Samba, para Lopes (2005, p. 1),

[...] entre os quiocos (*chokwe*) de Angola, é verbo que significa ‘cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito’. Entre os bacongos angolanos e congueses o vocábulo designa ‘uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito do outro’. E essas duas formas se originam da raiz multilinguística *semba*, rejeitar, separar, que deu origem ao quimbundo *di-semba*, umbigada elemento coreográfico fundamental do samba rural, em seu amplo leque de variantes, que inclui, entre outras formas, batuque, baiano, coco, calango, lundu, jongo etc.

O brincar num ritmo poderia ser a expressão que aproxima o samba brasileiro e, em particular, que dá origem ao carnaval

6 Cordel, na capoeira, é uma corda trançada, em cores que identifica o grupo de capoeira e o nível de hierárquico dos participantes.

com uma folia popular, uma festa que ultrapassa os atuais desfiles de Escolas de Samba.

No Carnaval, também está presente o afoxé, que é a expressão de rua dos adeptos do candomblé, onde se aproxima a religiosidade nos festejos populares. Para Lopes (2005, p. 3),

O afoxé, cordão carnavalesco de adeptos da tradição dos orixás, e por isso outrora também chamado ‘candomblé de rua’, apresenta-se cantando cantigas em *iorubá*, em geral relacionadas ao universo do orixá Oxum. Esses cânticos são tradicionalmente acompanhados por atabaques do tipo ‘*ilu*’, percutidos com as mãos, além de agogôs e xequerês, no ritmo conhecido como ‘*ijexá*’.

Carnaval de Escolas de Samba, que também teve sua origem nos terreiros de cultos aos orixás, atualmente sofre influências no âmbito governamental e da indústria cultural e turística. Para Lopes (2005, p. 6), o carnaval que conhecemos sofreu diversas influências, para ele

[...] a ingerência governamental já não era tão forte, pelo menos enquanto cerceamento da liberdade na criação dos temas, um outro tipo de interferência começava a nascer: a dos cenógrafos de formação erudita ou treinados no *show-business*, criadores desses enredos, os quais imprimiram ao carnaval das escolas a feição que ele hoje ostenta e que, direta ou indiretamente, selaram o destino dos sambas-enredo.

Sendo assim, resta perguntar como os estudantes vivenciam o carnaval? Eles participam de desfiles de escolas de samba? Eles gostam de samba? Em que momentos o samba é vivenciado na escola?

As manifestações da cultura corporal afro-brasileira são difundidas nos meios de comunicação e vivenciadas em diversos espaços. No entanto, o que se observa é um processo de desportivização das expressões culturais, como exemplo disso, são os festivais de danças, os concursos de escolas de samba e a tentativa de transformar a capoeira em um esporte olímpico. Entende-se por desportivização (Bracht, 1992) a transformação e a regulamentação das manifestações culturais dentro da

lógica competitiva, que busca a padronização dos movimentos, a especialização, o recorde e a consagração do vencedor.

A dança afro-brasileira, a capoeira e o carnaval com origem na cultura popular são expressões corporais repletas de alegria e de brincadeira e que, talvez por isso, têm dificuldades de serem trabalhadas na escola. A escola historicamente é local da cultura erudita, dos saberes científicos e das belas artes, os quais são considerados como “superiores” ao senso comum ou saberes populares. O próprio fato de a cultura afro-brasileira estar vinculada aos povos oprimidos pode ser motivo de rejeição, visto que, segundo Freire (1987), se valoriza sempre os saberes do opressor enquanto possuidor de um patrimônio cultural dominante.

Resultados

O que motivou realizar uma investigação junto aos estudantes de Ensino Médio do Colégio de Aplicação no que se refere à cultura corporal afro-brasileira foi a vivência como professor de Educação Física e as reflexões referentes à rejeição dos estudantes do Ensino Médio pela prática da capoeira na escola.

No Colégio de Aplicação da UFRGS, os estudantes do Ensino Médio podem escolher, trimestralmente, para as aulas de Educação Física, quatro atividades que são oferecidas conforme a disponibilidade de espaços e os conhecimentos dos professores. Como exemplo, a cada trimestre são oferecidas para escolha atividades como futebol, voleibol, handebol, ginástica, dança, capoeira, *rugby*, rapel e tirolesa, lutas, jogos, entre outras. Desde 2007, tem-se oferecido a capoeira como opção, entretanto, durante todo esse período, a capoeira foi escolhida apenas em um trimestre. As atividades mais procuradas são futebol, voleibol, handebol, basquetebol, ginásticas e, eventualmente, os alunos optam por outras atividades.

Além de o Colégio de Aplicação oferecer como opção a prática de capoeira, ele possui um “projeto de capoeira” no turno

da tarde, onde participam (CORRÊA; LOUREIRO; DORNELLES, 2010) estudantes do Colégio de Aplicação e das comunidades circunvizinhas do *Campus* do Vale da UFRGS. Observa-se que nesse projeto estão basicamente crianças de cinco a 12 anos. A ausência de adolescentes é outra justificativa para se conhecer as vivências em cultura afro-brasileira dos estudantes do EM.

Como resultado do estudo, identificou-se: a) o perfil dos sujeitos da pesquisa, b) as áreas de conhecimentos que trabalham a cultura afro-brasileira na escola, c) as vivências na cultura corporal afro-brasileira e c) propostas para trabalhar mais efetivamente a cultura corporal afro-brasileira na escola.

a) O perfil dos sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo 49 estudantes do Ensino Médio, na faixa-etária de 16 a 19 anos, dos quais 69,4% ingressaram no Colégio de Aplicação no Ensino Fundamental e 30,6% no Ensino Médio, o que permite constatar que a cultura afro-brasileira vivenciada na escola deu-se basicamente no Colégio de Aplicação.

Entre os sujeitos, 21 são do sexo masculino e 28 do sexo feminino, 15 frequentavam o primeiro ano; três, o segundo ano, e 31, o terceiro ano do Ensino Médio. Quanto à cor, 41 declararam cor branca; três, preta; três, parda; um, amarela, e um, indígena. Numa questão subsequente, perguntou-se se existia parentesco direto (pais ou avós) com pessoa afrodescendente (preto ou pardo). 28 estudantes responderam que sim, correspondendo a 57% dos sujeitos da pesquisa. Esse foi um dado significativo no que se refere à origem étnica dos sujeitos da pesquisa. Quanto à religião, 27 são católicos, seis espíritas, dois evangélicos, dois umbandistas, quatro sem religião, e oito não responderam.

Ao analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa, observa-se que, quanto à cor, 6% são de cor preta e 6% são de cor parda. Comparando esses percentuais com o Censo de 2010 (IBGE, 2012), nota-se que eles aproximam-se da realidade porto-alegrense, pois segundo o censo, a “[...] população residente em domicílios particulares ocupados – Cor ou raça”, em Porto

a Alegre é de 1.396.109. Destes, 79,27% são brancos, 10,19% são de cor preta e 10,02% são parda, enquanto 0,29%, amarela e 0,23% são indígenas.

b) Áreas de conhecimentos que trabalham a cultura corporal afro-brasileira na escola

O Colégio de Aplicação é organizado em quatro departamentos: Departamento de Expressão e Movimento, que reúne as áreas de conhecimentos de Educação Física, Educação Musical, Artes Visuais e Teatro; Departamento de Comunicação, que reúne Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Estrangeiras; Departamento de Humanidades que reúne História, Geografia, Filosofia e Sociologia, e o Departamento de Ciências Exatas e da Natureza que reúne Química, Física, Biologia e Matemática.

Como resultado do estudo, observa-se que a cultura afro-brasileira é tratada na escola pelo Departamento de Humanidades, sendo que 87,7% declararam ter estudado a história da cultura afro-brasileira nas áreas de conhecimentos de História, Geografia e Sociologia. Outros dois Departamentos são lembrados por tratarem da cultura afro-brasileira: o Departamento de Comunicação, 16,3% afirmam que a área de Língua Estrangeira enfocou a cultura afro-brasileira; e o Departamento de Expressão e Movimento, 8,2% afirmam que trataram da cultura afro-brasileira nas áreas de Música e Educação Física.

Esse baixo índice de indicação dos estudantes no que se refere à cultura corporal afro-brasileira, quando apenas 8,2% afirmam que a área de Educação Física trabalha com a cultura afro-brasileira, de certa forma, refere-se à existência do projeto de Capoeira oferecido pela área (CORRÊA; LOUREIRO; DORNELES, 2010). Quanto à área de música, também se registra o mesmo caráter visto que a área ofereceu oficinas de percussão e de choro⁷ (BRAGA; BARCH, 2008).

7 Estilo musical que faz uma mistura das músicas portuguesas com a música afro-brasileira.

c) Vivências dos estudantes na cultura corporal afro-brasileira

Como resultado da pesquisa, identificaram-se as vivências na cultura corporal nos diversos espaços escolares e fora da escola, além de verificar as vivências na cultura corporal afro-brasileira. Para fazer esse diagnóstico, perguntou-se: Quais experiências você possui na cultura corporal de movimento (danças, lutas, jogos, ginástica, esportes)?

Como resultados, obteve-se: 32,6% não responderam a questão; 26,6% relatam ter experiência com esporte; 10,2% informam ter experiência em dança; 10,2% relatam ter experiência em ginásticas; 6,1%, experiência em lutas, e 6,1%, experiência em jogos. Esses dados, mesmo que muitos não tenham respondido, correspondem às pesquisas anteriores (CORRÊA; MORO, 2004; CORRÊA; BARAN; MENEGUIZZI, 2005), que apontam a predominância das atividades esportivas nas práticas da cultura corporal na escola.

Quando se perguntou sobre as vivências na cultura corporal afro-brasileira na escola e fora da escola, obtiveram-se os seguintes resultados: a) na escola, 6,2% afirmam terem vivência em dança afro-brasileira, 8,2% vivência em capoeira e 91,6% afirmam não terem vivência na cultura afro-brasileira; b) fora da escola, 10,2 % afirmam terem vivência em capoeira; 2%, em dança afro-brasileira; 2%, em desfile de escola de samba, e 89,8% afirmam não terem vivência na cultura corporal afro-brasileira.

Esses resultados retratam a realidade do ensino da cultura corporal na escola, onde se observa a predominância da influência da cultura europeia e norte americana (SOARES, 1994; BRACHT, 1992), de início com a ginástica e posteriormente, com os esportes, principalmente futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Mesmo fazendo mais de 30 anos que no âmbito de Educação Física vem se discutindo a possibilidade de trabalhar a capoeira como uma atividade de luta, própria da cultura corporal afro-brasileira, o que se constata é uma resistência a sua

prática. Destaca-se a resistência ao ensino de capoeira, visto que ela é oferecida aos estudantes como opção de prática nas aulas de Educação Física ou como atividade no turno inverso.

Outro fator importante relaciona-se ao descaso com a cultura afro-brasileira na formação de professores de Educação Física, que historicamente foi pautada pelos estudos de biologia, anatomia, fisiologia, esportes, ginásticas, atletismo, natação, entre outros (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Somente após a reestruturação curricular os cursos de Educação Física no início do século XXI é que se tem discutido uma formação sólida no campo da cultura corporal.

Até então o que se observa é a valorização da cultura europeia e norte-americana em detrimento da cultura brasileira, principalmente no que se refere à capoeira, visto que ela surge entre os excluídos sociais e no decorrer de sua história, torna-se resistência à sociedade, primeiramente capitalista escravocrata e, posteriormente, liberal capitalista. Como símbolo de resistência à capoeira cria códigos e possui um ritmo diferente da Educação Física escolar.

Segundo Bracht (1992), a Educação Física escolar historicamente adota uma ordem esportiva pautada por disciplina, autoridade, concorrência, rendimento, racionalidade técnica, organização e burocracia. Sendo assim, a capoeira terá dificuldade de adaptar-se a esse espaço, pois para Santos (2005, p. 87), “[...] a capoeira traz no seu bojo determinadas ideias que podem se confrontar com o cotidiano de muitas escolas e com as pedagogias dos professores”. Para o autor, a capoeira possui algumas características, sendo que a sua ordem interna “[...] pode significar a ‘desordem’ da organização escolar ou a formação de outra ordem na instituição e nas aulas de Educação Física”. Nesse sentido, indaga-se: como possibilitar a prática da cultura corporal afro-brasileira na escola?

d) Propostas dos estudantes para trabalhar a cultura afro-brasileira na escola

Ao perguntar sobre como pode ser trabalhada na escola a cultura afro-brasileira, obteve-se o seguinte resultado: 24,5% dizem que não sabem responder; 43,8% propõem o oferecimento de oficinas e palestras com liberdade de escolha, e 32,6% sugerem que se ensine nas aulas de Educação Física capoeira e dança afro-brasileira. As respostas dos estudantes demonstram que permanece a não valorização ou o desconhecimento de que a cultura corporal afro-brasileira deva ser trabalhada, pelo menos, nas aulas de Educação Física.

Os 32,6% dos que propõem a prática representam a quantidade média que opta pela prática da capoeira durante as escolas semestrais. Frequentemente, durante as escolhas das atividades trimestrais, um número pequeno de estudantes tem optado pela capoeira, no entanto, não se atinge o número suficiente para a oferta da atividade. Como se deve escolher entre as quatro modalidades mais votadas, a capoeira é sempre excluída. A proposta mais indicada são oficinas, atividades curriculares optativas ou eletivas que podem ser oferecidas a cada semestre aos estudantes do Ensino Médio.

Ao defenderem a oferta como atividade eletiva, os estudantes demonstram que a escola pode oferecer essa atividade, desde que não seja obrigatória. Com isso, evidenciam certa resistência à cultura corporal afro-brasileira, favorecendo outras manifestações culturais e esportivas predominantes no Brasil, como o futebol e o voleibol. Pode-se afirmar que tudo que é exterior, oriundo de outras culturas têm mais valor do que o que é nosso. Nesse aspecto, pode-se referir o que Freire (1987) define como o oprimido que introjeta o opressor, percebendo-se incapaz. Nessa condição, o sujeito “incapaz” exerce sobre si mesmo o poder do opressor. Para o sujeito oprimido e “hospedeiro” do opressor, “[...] ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 1987, p. 32). Nesse sentido, o correto, o verdadeiro

e o próprio ser são aquilo que o opressor é. Sendo assim, é nesse processo interiorizado que o exercício do poder ocorrerá: eu, como oprimido, um *não* ser, devo pensar, agir, situar-me no mundo como desprovido de poder, como o opressor já outrora prescreveu. Tudo que vem do opressor é bom. Como resultado dessa analogia, a cultura estrangeira ou “eurocêntrica” deve ser valorizada em detrimento da cultura brasileira.

Com essas constatações é possível pensar que em determinados momentos, a inclusão da cultura corporal afro-brasileira deve ser obrigatória, possibilitando a sua aprendizagem e provocando a reflexão crítica de sua ausência, até então no currículo escolar. Porque nós optamos em vivenciar as expressões culturais dominantes ou próprias dos opressores, na concepção freiriana, em detrimento da nossa cultura?

Considerações Finais

Ao diagnosticar as áreas de conhecimento que tratam da cultura afro-brasileira e as vivências dos alunos do Ensino Médio na cultura corporal afro-brasileira, destacou-se a resistência à referida cultura na escola. Observou-se que o ensino da história e da cultura afro-brasileira está presente como conteúdo das áreas de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O relato dos estudantes confirma isso, entretanto quanto à cultura corporal, pode-se afirmar que é pouco trabalhada na escola, o que de certa forma, é preocupante, pois segundo Freire (1996, p. 38), “[...] ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. Nesse sentido, corporificar seria a vivência da cultura afro-brasileira na escola.

Como consignar que a cultura afro-brasileira é importante, se ela não é corporificada ou vivenciada no cotidiano escolar? A Educação Física escolar tem uma dívida com tal cultura que foi negligenciada em nome de uma prática voltada à melhoria das condições de saúde através da Educação Física “higienista”, hoje,

renovada através do discurso de promoção de saúde e da prática esportiva (CORRÊA; MORO, 2004).

Além do discurso “higienista”, existe a predominância do ensino de esportes de origem europeia e norte-americana, principalmente, aqueles veiculados pelos meios de comunicação de massa e que, de certa forma, são corresponsáveis pela “invasão cultural”. Conforme Freire (1988, p. 149), “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Para lutar contra esse processo de invasão é preciso promover ações efetivas que busquem a valorização da cultura popular, no caso da Educação Física, valorizar a cultura corporal afro-brasileira é resgatar a história e a dignidade dos povos de descendência africana que compõem a população brasileira.

A resistência dos estudantes talvez seja motivada pelo apelo dos meios de comunicação de massa aos outros esportes, no entanto, muitos estudantes demonstram a preocupação com a cultura afro-brasileira ao proporem a inclusão da dança e da capoeira nas aulas de Educação Física ou através de uma disciplina eletiva. Assim, como início da reflexão sobre a cultura corporal afro-brasileira, o Colégio de Aplicação, como dispõe em sua organização curricular disciplinas eletivas, possa oferecer tempo e espaço para essa manifestação cultural. Porém, essa é uma peculiaridade do Colégio de Aplicação, enquanto para as demais escolas, seria necessária a inclusão como atividade da Educação Física escolar obrigatória.

Parece que não basta oportunizar aos estudantes a escolha da prática ou não da cultura afro-brasileira, talvez não se avance porque há o risco de não ir além do senso comum. Historicamente, entendem-se como atividades próprias da Educação Física, jogos, ginásticas, esportes e essas atividades são trabalhadas tanto na escola, quanto na formação profissional dos professores de Educação Física. Como superar o senso comum e incluir atividades da cultura afro-brasileira na escola? Segundo Corrêa e Moro

(2004, p. 279), para transformar ou superar esse senso comum, compete aos professores de Educação Física mobilizarem-se “[...] para construir uma prática curricular que tenha certa estruturação e uma programação coerente com os objetivos sociais”. Assim, ao objetivar ensinar a cultura afro-brasileira na escola, não é suficiente oferecê-la como opção de escolha, mas como atividade curricular obrigatória.

Referências

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRAGA, Reginaldo Gil; BARTH, Cássio Dalbem. Pesquisadores Educadores ou Educadores Pesquisadores? Uma experiência de pesquisa e ação pedagógica participativa na Oficina de Choro do Colégio de Aplicação da UFRGS. In. *Anais*. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), Salvador – 2008. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM473%20-%20Braga%20et%20al.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Portal Ministério da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Portal Ministério da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 14 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Portal Ministério da Educação*.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jan. 2009.

CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Capoeira angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; BARAN, Gabriele; MENEGUZZI, Jaqueline Maira. O conhecimento em educação física dos egressos do ensino fundamental videirense. In: *IV Seminário de Iniciação Científica da Unoesc*. Joaçaba: Unoesc, 2005. v. 1, p. 94-94.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; LOUREIRO, Renata Gomes; DORNELES, Jean Carlo. Capoeira: a cultura corporal afro-brasileira como perspectiva de inclusão social. In: 29º Seminário de extensão universitária da região sul (SEURS), 2010, Foz do Iguaçu-PR. *Anais do 29º SEUS*. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2010. CD-ROM.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. *Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DAÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE, Marcelo. *Guia dos curiosos: esportes*. 3. ed. São Paulo: Panda Books, 2006.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Capoeira. In: KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da Educação 1*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

_____. O jogo da capoeira em jogo. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 59-74, jan. 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FODDY, William. *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUERRA, Denise. Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana. In: *Revista África e Africanidades* - Ano I - n. 2 – agosto. 2008.

IBGE. *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

KUNZ, Elenor. (Org.). *Didática da Educação 1*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOPES, Nei. A presença africana na música popular brasileira. In: *Revista Espaço Acadêmico*. n. 50. julho\2005. p. 1-9

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. In: *Revista da Educação Física/UEM* Maringá, v. 20, n. 1, p. 7-16, 1. trim. 2009.

MARINHO, Inezil Pena. *Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

MUNDSTOCK, Elsa et al. Introdução à análise estatística: utilizando o SPSS 13.0. *Cadernos de Matemática e Estatística*. Porto Alegre: Instituto de Matemática da UFRGS, 2006.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. In: *Motrivivência*, Ano XVIII, n. 26, jun. 2006.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. *Da Capoeira e a Educação Física*. 2005. (100f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e que reproduz em educação: ensaio de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, Rozana Aparecida; CARDOSO, Fernando Luiz; SABBAG, Samantha. Relações de gênero e relação corporal entre praticantes de axé e hip hop. In: *Anais. Seminário Internacional Fazendo Gênero 8*. (Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008). Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST22/Silveira-Cardoso-Sabbag_22.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Educação Física: raízes européias de Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. et al. Coletivo de autores: a cultura corpora em questão. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 33. n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

SOUZA, Edilson Fernandes. Etnografia e história da dança litúrgica e artística no Rio de Janeiro. In: *Anais*. VII Congresso brasileiro de história da Educação Física, esportes, lazer e dança (Gramado-RS). Porto Alegre: UFRGS\ESEF, 2000. p. 304-308.

Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA¹

Ana Maria da Rosa Prates*

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada nas escolas do ensino médio modalidade Educação de Jovens e Adultos de Passo Fundo-RS, Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, Instituto Estadual Cardeal Arcoverde e Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves, com o objetivo de incluir a educação das relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, visando combater a discriminação, o preconceito e o racismo no ambiente escolar e melhorar a qualidade do ensino através do fortalecimento de novas práticas pedagógicas que contemplem a temática. Para isso, procedeu-se à análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, dos questionários aplicados aos professores das instituições participantes, da legislação atual, além de viabilizar uma capacitação da equipe escolar nos encontros de formação. Nesses encontros de capacitação, discutiu-se sobre a importância da inclusão e implementação da Lei Federal 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica. Os resultados permitem concluir que as discussões e o estudo sobre Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico e relações étnico-raciais possibili-

* Licenciada em História. Especialista em História do Brasil e História do Rio Grande do Sul. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo –RS. Especialista em Gestão Escolar pela UFRGS. Especialista em PROEJA (*Lato Sensu*) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus de Passo Fundo. E-mail: mayprates@bol.com.br.

1 Trabalho monográfico de conclusão do Curso de Especialização em PROEJA (*Lato Sensu*) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa teve como orientadora Silvani Lopes Lima, professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. E-mail: slopeslima@gmail.com

taram o planejamento de ações visando à reelaboração dos PPP de modo a considerar a diversidade existente em cada escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Político Pedagógico; Relações étnico-raciais.

Abstract: The present article presents a deeper analysis of a survey conducted in high schools modality Youths and Adults Education of Passo Fundo – RS: State School High School Ernesto Tochetto, State Institute Cardeal Arcoverde and State School High School Protásio Alves. This study aimed, through this research, including the education of ethnic-racial relations in the Pedagogical Political Project of high schools in the modality Youths and Adults Education in the city of Passo Fundo - RS, aiming to combat the discrimination, the prejudice and the racism in school environment and improve the quality of education through the strengthening of new teaching practices that contemplating the issue. To achieve this, preceded the analysis of the Pedagogical Political Project of schools, the questionnaires with the teachers of the participating institutions, the current legislation, beyond enable a training for the school staff during the training meetings. In these meetings training, argued about the importance of inclusion and implementation of Federal Law 10.639/2003 which deals with the mandatory of the teaching of history and culture Afro-Brazilian and African in basic education. The results allow conclude that the discussions and deepening of the study about Youths and Adults Education, the Pedagogical Political Project and ethnic-racial relations enabled the planning of actions aiming to reworking of PPPs in order to consider the diversity existent in each school.

Keywords: Youths and Adults Education; Pedagogical Political Project; Ethnic-racial Relations.

Introdução

*“Existe uma história do povo negro sem o Brasil.
Mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro.”
Januário Garcia²*

Atualmente, programas e ações governamentais³ têm sido pensados e implantados com o intuito de garantir educação para todos conforme consta na Constituição Federal (1988), artigo 205, ao afirmar que “a educação é direito de todos”. No entanto, indicadores como anos de estudo, evasão, reprovação, distorção idade-série, currículo escolar descontextualizado, desempenho dos estudantes demonstrado nos resultados das avaliações externas proporcionadas pelo governo, entre outros, têm sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Consultando-se esses dados, é possível entender o processo das desigualdades raciais e sociais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes no contexto educacional.

A prática do racismo é fator determinante das desigualdades a que está submetida a população negra brasileira. Os estudos realizados nos últimos dez anos apontam, com clareza, a centralidade da discriminação no sistema educacional como fator de reprodução das desigualdades raciais, o que faz com que ações nesse campo ocupem lugar primordial no combate ao racismo (IPEA, 2005, p. 1).

2 In: Comunidades Quilombolas, Secretaria da Cultura do Estado do Tocantins. Disponível em: cultura.to.gov.br/conteudo.php?id=42 Acesso em: 12 maio 2012.

3 Ressalta-se neste processo de garantir a educação para todos no Brasil que é na Constituição Federal de 1988 que se consolida o ensino fundamental, inclusive para os jovens e adultos, como direito público subjetivo, reafirmando-se isso no Estatuto da Criança e Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001 e 2011), na Lei Federal 10.639/2003, através da oficialização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (2004), da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no sistema oficial de financiamento da educação básica, o FUNDEB, e na Lei Federal 11.645/2008.

A democratização do processo educacional contribuiu para a reorganização dos movimentos sociais, exigindo reparação às questões sociais. A partir dessa nova organização dos grupos excluídos, depara-se com um conjunto de legislações, estatutos e planos aprovados pelos órgãos competentes visando à garantia de direitos dos cidadãos brasileiros.

É com base nessas normativas que o Estado Brasileiro aprovou ao longo dos últimos anos, tanto na Constituição Brasileira de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, no Art. 4, “[...] a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” com destaque também no inciso VII a “[...] oferta de educação escolar para jovens e adultos com característica e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a EJA é uma modalidade de ensino que oferece mecanismos para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdades, exclusão, discriminação racial e injustiças presentes nas trajetórias de vida de homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens e adultos. Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade dos jovens e adultos excluídos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 90). As desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização da educação básica. “Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular” (BRASIL, 2009, p. 55).

Este trabalho buscou investigar como é possível a implementação do estudo das relações étnico-raciais nas escolas, proporcionando uma educação inclusiva que busque interromper a reprodução de práticas discriminatórias e racistas, desafiando os educadores a proporcionarem uma educação de qualidade, baseada no respeito às diferenças e na diversidade dos jovens e

adultos. Para tanto, optou-se por analisar os Projetos Político Pedagógicos de três escolas da rede pública estadual do município de Passo Fundo-RS. As escolas escolhidas foram as que oferecem o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A primeira é a Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, localizada em uma área de periferia da cidade de Passo Fundo-RS, onde estão matriculados no ensino médio na modalidade EJA duzentos e oitenta e quatro alunos, público esse formado por estudantes de classe baixa de diversos bairros que compõem a área da grande Vera Cruz, cujas famílias e os próprios estudantes são trabalhadores de supermercados, farmácias, indústria de implementos agrícolas, vendedores, trabalho informal e muitos desempregados.

A segunda escola é o Instituto Estadual Cardeal Arcoverde, localizada no bairro Petrópolis na cidade de Passo Fundo-RS, onde estão matriculados cento e vinte alunos, sendo que na época da pesquisa estavam frequentando oitenta e seis. O projeto político pedagógico não contempla a caracterização dos alunos da EJA, apenas menciona que os mesmos provêm de classes média baixa e baixa.

A terceira escola, Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves, considerada uma das maiores escolas públicas da cidade, está localizada no centro de Passo Fundo, estão matriculados oitenta e dois alunos. São estudantes oriundos dos mais diversos bairros da cidade, predominando alunos de classe média e classe média baixa.

Como metodologia adotada, trabalhou-se com a aplicação de questionários para o corpo docente de cada escola. Os temas abordados foram educação das relações étnico-raciais, projeto político pedagógico de acordo com a realidade da comunidade escolar, importância da formação continuada para o corpo docente, visando à implementação da Lei Federal 10.639/2003, racismo, discriminação e preconceito no ambiente escolar. Os trabalhos foram realizados no período de agosto a novembro de 2011.

Surgimento e afirmação da educação para as relações étnico-raciais

A educação das relações étnico-raciais para os jovens e adultos constitui-se como uma das mais importantes reivindicações do movimento negro organizado desde os anos de 1930 com a Frente Negra Brasileira⁴ que idealizava uma educação popular para os negros e negras. Em 1944, o Teatro Experimental do Negro, coordenado por Abdias do Nascimento, organizou um projeto articulando teatro e educação e tinha como objetivo a libertação do negro. “Ele queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 94)

As relações étnico-raciais é um tema um tanto desconhecido entre a grande maioria dos professores e professoras das escolas⁵. Medidas de afirmação para a população negra foram pleiteadas pelo movimento negro organizado ao longo dos anos, denunciando a educação excludente e solicitando a valorização dos direitos dos educandos negros pautada em uma educação que dialogue com sua ancestralidade, respeitando suas origens culturais. Nessa perspectiva de mudanças no meio escolar, a educação das relações étnico-raciais necessita dialogar a partir da realidade vivida e contextualizada, conforme aponta Gomes (2011, p. 4):

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social e demarcação de diferenças e

4 A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo. A sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Nesse sentido os fretenegrinos davam um grande valor à educação (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 92)

5 Cf. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). 240 fls. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1998.

interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

No Brasil, diversos grupos construíram seus referenciais culturais e de identidade ao longo do processo histórico. Nas escolas, o que se percebe hoje é que ainda são desenvolvidos referenciais culturais oriundos das vozes dos grupos sociais dominantes predominantemente eurocêntricos. A cultura afro-brasileira que faz parte do mosaico identitário brasileiro tem pouca abordagem na escola.

Diante dessa problemática, é preciso reconstruir coletivamente essa nova relação, essa nova prática educativa na Educação de Jovens e Adultos, baseada na alteridade, avançando para a valorização das mais diversas culturas. Nesse caso, cabe à escola reconhecer a diversidade de formação do Estado brasileiro e de seus educandos. Por isso, é fundamental a escola pensar na memória, na história e cultura afro-brasileira para confrontar as práticas discriminatórias vivenciadas no espaço escolar e criar alternativas para superá-las.

A Educação de Jovens e Adultos na atual Constituição Brasileira garante o direito ao Ensino Fundamental obrigatório para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito e entendendo-a como “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal 1988, art. 205)

A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e da Lei 10.639/03, a temática das relações étnico-raciais, o preconceito, a discriminação e o racismo configuram-se como campo de ensino e pesquisa que torna obrigatório o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira. A lei causou e causa ainda certa inquietação entre os educadores porque a obrigatoriedade de sua implementação e cumprimento torna necessário haver alterações no planejamento curricular bem como na formação inicial e continuada dos docentes, com a valorização da cultura afro-brasileira no meio escolar. Conforme relata Bairros e Silva (2006, p. 4), “[...] é importante organizar

o fazer pedagógico e o administrativo, através e a partir de toda uma legislação existente”.

Cabe assim à equipe gestora fazer a ponte entre a legislação e o fazer pedagógico, buscando uma proposta embasada em uma filosofia que proporcione a todos igualdade e respeito às diferenças; mediar um diálogo permanente entre os membros da comunidade escolar, articulando saberes que contemplem as diversidades; e propor ações coletivas para implementação do PPP, buscando o envolvimento de todos no processo educativo e proporcionando vivências significativas para a formação integral do indivíduo.

Em face dessas temáticas e de seu contexto, realizou-se um estudo com abordagem qualitativa, de cunho investigativo, visando a uma maior aproximação entre o mundo dos significados e o das ações, permitindo captar o universo de valores e atitudes que contemplam as diversidades étnico-raciais presentes nas escolas.

As leis que embasam a escolha da temática da educação étnico-racial e a relação existente entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar possibilitam a elaboração em conjunto de um projeto pedagógico pautado por uma didática construtiva, participativa e emancipatória. De acordo com Iolanda Oliveira,

Emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição e à do grupo ao qual pertence no contexto social. Possibilitar o acesso às formas pelas quais a referida condição foi histórica e socialmente construída é oferecer meios para a emancipação do excluído (OLIVEIRA, 2000, p. 111).

O embasamento legal desse estudo constitui-se da Lei Federal nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da História Africana e da Cultura Afro-brasileira e a Lei Federal 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, ambas constituindo-se como um marco histórico. Essas leis simbolizam o empenho do movimento negro e da comunidade indígena na denúncia das atitudes racistas no ambiente escolar e também do silenciamento histórico dentro da escola para as

questões das relações étnico-raciais tanto dos afro-brasileiros como dos indígenas.

As políticas em defesa da educação das relações étnico-raciais têm como referência os seguintes documentos nacionais e internacionais: Constituição Federal de 1988; Lei Federal 10.639/2003; Parecer CNE/CP 3/2004 e resolução CNE/CP 1/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC e SEPPIR), junho de 2009; Deliberações aprovadas na II Conferência Nacional Políticas da Igualdade Racial/2009 e da Conferência Nacional de Educação/2010; Lei nº 12.288, de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e Lei 12.519 de 11 de novembro de 2011, que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorada, anualmente, no dia 20 de novembro, data da morte do líder negro Zumbi dos Palmares. Toda essa conquista do movimento social negro acontece também em nível internacional, exemplo disso foi a instituição, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU), do ano de 2011 como Ano Internacional dos Afrodescendentes.

A apropriação da legislação reafirma o objetivo desta pesquisa de assegurar e valorizar a diversidade e o respeito à diferença, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e da igualdade a toda a comunidade escolar, através da inclusão do estudo das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar. No entanto, Gomes (2001, p. 90) ressalta que

[...] garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. [...] a existência do texto legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam

nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro. Não se pode acreditar em uma relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.

É, portanto, fundamental a escola realizar a elaboração e/ou a reelaboração do projeto político-pedagógico levando em conta as diretrizes educacionais da EJA e também da educação das relações étnico-raciais e repensar o contexto escolar no que se refere às questões sociais e culturais, oportunizando a participação de todos e assegurando a oferta de uma educação escolar que qualifique a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa: metodologia e análise dos dados

Dada a necessidade de que os organismos políticos e a sociedade brasileira resgatem a dívida social⁶ acumulada com a população negra e os jovens e adultos negros e não negros que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria, a Educação de Jovens e adultos surge como espaço possível para que isso ocorra. Assim o ensino fundamental e médio modalidade EJA é um dos mais significativos espaços que os jovens e adultos negros procuram para dar continuidade aos estudos.

6 De acordo com Rodrigues (2007, p. 188), “[...] no documento oficial brasileiro para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de 2001, em Durban, na África do Sul, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado Brasileiro pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos.” Também Santos (2005, p. 46) refere que “[...] o preconceito, a discriminação racial e o racismo têm o papel de integrar a população negra de forma subalterna na sociedade de classes. Historicamente, a formação social brasileira se estruturou combinando capitalismo e escravidão, o que implicou relações sociorraciais desiguais entre negros, indígenas e brancos.”

Por isso é cada vez mais urgente que iniciativas governamentais (especialmente de municípios) e não governamentais garantam, por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico, da organização curricular e das práticas educacionais, o acesso, a permanência e a qualidade da educação nesta modalidade de ensino, o que não pode ser realidade sem considerar as questões étnico-raciais (PIRES, 2006, p. 103).

Nesse sentido, a significativa presença de jovens e adultos negros na EJA no contexto educacional atual justifica a necessidade de a escola repensar o seu processo educativo, possibilitando a esses sujeitos sua participação efetiva nesse processo, reconhecendo sua história e identidade.

Quando se adentra o universo das escolas públicas brasileiras, percebe-se que há um silenciamento em relação à problemática do racismo no ambiente escolar e à incipiente aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. De acordo com Eliane Cavalleiro (2006, p. 21),

[...] o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensão superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais de educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo do povo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente.

Na perspectiva de uma educação antirracista e inclusiva, propõe-se a pesquisa para a implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA.

Este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo participante. Esta pesquisa parte da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, concentrando-se em três escolas da rede pública estadual de ensino localizadas no município de Passo Fundo-RS, a saber: Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, Instituto Estadual Cardeal Arcoverde e Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves.

Primeiramente foi feito contato com as escolas em estudo, e então foram realizadas visitas apresentando o projeto da

pesquisa às coordenadoras pedagógicas e diretores das mesmas. Após a autorização para a realização da pesquisa, o cronograma de atividades foi organizado da seguinte forma: inicialmente foram analisados os PPP das escolas, em seguida foi realizada a capacitação da equipe escolar em um encontro de formação semanal, no qual foi apresentando o projeto de pesquisa e feita uma explanação sobre a importância da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar e uma pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário aos professores das referidas escolas. Conforme ressalta Minayo (1994, p. 21-22),

[...] a pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nas oficinas de formação realizadas durante o desenvolvimento do projeto, fez-se uma exposição sobre a educação das relações étnico-raciais para o combate ao racismo e à discriminação no ambiente escolar. Os temas abordados foram o conteúdo da Lei Federal 10.639/2003 bem como as orientações do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a importância da elaboração e reelaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola visando à inclusão da referida lei em seu texto seguida da mudança nas práticas pedagógicas; formação inicial e continuada sobre a temática; a escolha do livro didático, e a aquisição de títulos sobre a história e a cultura afro-brasileira para a biblioteca. Outra questão para a qual foi chamada a atenção foi a da autoidentificação em relação ao quesito cor/raça no ato da matrícula. Conforme apontado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as principais ações para a EJA são:

- Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades para ampliação do acesso da população afro-descendente;
- Incluir quesito cor /raça nos diagnósticos e programas da EJA
- Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 55).

O Plano Nacional reforça a importância da valorização da diversidade como um dos pontos a serem incluídos no universo educativo da modalidade EJA.

Perguntas norteadoras foram realizadas durante a explanação para provocar uma discussão com o grupo de cada escola: O que é de fato educação das relações étnico-raciais? Como os problemas das desigualdades raciais são percebidos no ambiente escolar? Como vem sendo discutido e elaborado o projeto educacional de modo a oportunizar a participação democrática dos envolvidos? Como poderiam se efetivar a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/2003 e a reorganização do projeto político pedagógico na EJA?

Diante desses questionamentos, os professores puderam refletir e perceber do quanto os temas não são desenvolvidos na prática e nem no coletivo da escola como um todo que não aborda a temática com a devida importância.

Após essa produtiva discussão, foram distribuídos os questionários para o grupo. O objetivo do questionário (Cf. Anexo) foi verificar como acontece o combate à discriminação na escola e qual o conhecimento e a devida aplicabilidade do conteúdo da Lei Federal 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A aplicação dos questionários para os professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores teve repercussões diferenciadas em cada escola. Na Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, dos vinte professores que trabalham na EJA, quinze participaram da reunião pedagógica na qual foi aplicado o questionário. Durante o debate, houve uma grande contribuição do grupo de professores enfatizando

que há racismo velado no ambiente escolar e também práticas discriminatórias entre os estudantes gerando conflitos, brigas, xingamentos e apelidos pejorativos. No relato de uma das professoras é possível perceber a discriminação racial entre os alunos na escola. A professora ressaltou ainda a preocupação em como resolver esses conflitos geradores de atitudes violentas em sala de aula, destacou também que não há na escola um projeto pedagógico que contemple a educação das relações raciais.

Ao questionar os professores sobre a existência de alunos negros nas turmas da EJA, estes responderam que há vários alunos negros e também professores. Após a explanação sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, do debate e do desenvolvimento do questionário, a coordenadora pedagógica mostrou-se interessada e preocupada em reelaborar o PPP com a comunidade escolar, inserindo nesse documento a Lei, e também com a formação de professores para a mudança da prática pedagógica.

Durante a conversa, também foi colocado que nas proximidades da escola residem muitas famílias que pertenciam às comunidades remanescentes dos quilombos da Arvinha e Mormaça do município de Sertão-RS, próximo a Passo Fundo. Os professores afirmaram que não sabiam muita coisa sobre os alunos e alunas, e o próprio PPP não trazia a caracterização sociocultural da comunidade escolar.

No Instituto Estadual Cardeal Arcoverde, dos dezesseis professores da EJA, somente oito responderam ao questionário. Nesse estabelecimento de ensino não foi possível realizar a explanação, conforme previsto no projeto de pesquisa, devido às reuniões pedagógicas da escola não estarem acontecendo no momento porque, conforme justificou a coordenadora pedagógica, os professores que atendem as turmas da EJA, na sua grande maioria, completam carga horária na escola, portanto é difícil reuni-los em uma mesma noite. Os professores participaram da aplicação dos questionários durante o horário do recreio.

Durante a conversa com as professoras entrevistadas, sobre a presença de alunos negros no Ensino Médio modalidade EJA, as mesmas informaram que é razoável. Em cada turma há alguns alunos negros sim. O grupo de professoras presentes reivindicou, junto à coordenadora pedagógica e à diretora, a retomada das reuniões pedagógicas para planejamento e formação continuada, principalmente quanto à questão das relações étnico-raciais, pois as mesmas demonstraram ter pouco conhecimento quanto à temática.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves, participaram da reunião pedagógica e da aplicação dos questionários sete professores. Durante a explanação, observou-se certa desmotivação no grupo. Nessa escola, no primeiro contato com a coordenadora pedagógica para a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação para realizar a explanação e a aplicação do questionário, de imediato a coordenadora falou que durante o ano letivo ainda não tinha realizado nenhuma discussão com os professores sobre o tema das relações étnico-raciais e que pouco sabia sobre a legislação.

Ao indagar os professores se nas três turmas de ensino médio EJA percebiam a presença de alunos negros, relataram que na EJA não havia nenhum, mas que nos turnos da manhã e tarde, tanto no ensino fundamental como no ensino médio regular, há vários alunos negros. Quando os professores foram questionados sobre quantos alunos eles notaram ao todo, informaram que em cada turma há um ou dois e que existem turmas em que não há nenhum. Entretanto há os casos em que não se sabe se o aluno deve ser apontado como branco ou negro; uma professora justificou que existem alguns alunos morenos e moreno-claros que não se sabe como classificar sua cor. Na fala desses professores, foi possível observar que estes têm dificuldades para classificar a cor/raça dos alunos.

Os professores informaram também que na escola trabalham três funcionárias negras. Uma é merendeira, as outras duas são da limpeza. Na observação feita por uma das professoras, é

possível identificar um discurso racista em relação à merendeira: “e faz uma comida tão boa”.

Na fala de outra professora também foi possível notar a existência do preconceito dentro da escola ao afirmar “[...] sou simpatizante da religião afro, frequento, mas não tenho coragem de falar sobre isso na escola. Nunca tive coragem de falar sobre isso aqui na escola, porque certamente seria discriminada”.

Mencionaram também que no turno da manhã há uma professora negra que sempre está cobrando dos colegas atitudes positivas, como trabalhar temáticas relativas à educação étnico-racial e respeitar à religiosidade dos povos afros, no combate ao racismo e ao preconceito.

A coordenadora pedagógica, finalizando o encontro, colocou que foi muito boa a explanação e que iria procurar na escola a legislação para aprofundar os estudos com o grupo de professores e encaminhar a reelaboração do PPP da escola e a elaboração dos planos de estudo da EJA, contemplando o tema das relações étnico-raciais.

A professora negra mencionada durante o encontro com os professores da EJA trabalha a disciplina de Filosofia e de Sociologia. Ela destacou que

[...] a escola como um todo não realiza atividades de resgate da história e cultura afro-brasileira. As atividades realizadas na escola são isoladas. A professora de Ensino Religioso trabalha as datas comemorativas, o professor novo de História já me informou que trabalha a temática da cultura afro. Falou que quando teve espaço na reunião pedagógica auxiliou a coordenadora sensibilizando os colegas da importância de tratar a temática das relações étnico-raciais, como respeito, valorização da diversidade racial, conhecerem a história dos alunos.

Salientou ainda que na escola são visíveis os casos de discriminação entre os alunos, quando brigam. Na elaboração do PPP da escola, a professora falou que não são todos os colegas que participam das discussões e construção.

Como se pode perceber, o relato da professora evidencia que a escola precisa trabalhar um projeto de escola que repense a educação das relações étnico-raciais.

Os resultados dos questionários, considerando o público entrevistado nas três escolas, revelaram que 40% dos professores responderam ter conhecimento do conteúdo da Lei Federal 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da História Afro-brasileira e Africana e da Lei 11.645/2008 que dá a mesma orientação quanto à temática indígena e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004. Outros 60% não conhecem nenhum dos dois documentos que normatizam a educação das relações étnico-raciais.

Na questão que indaga se a cultura, história, literatura e tradições afro-brasileiras estão presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, 70% dos entrevistados responderam que não e 30% marcaram a alternativa sim. Durante o debate, muitos dos professores revelaram desconhecer o PPP da escola e afirmaram que este não é disponibilizado aos professores e também não é reavaliado anualmente.

Na questão “A comunidade escolar da sua escola tem pensado/vivenciado a temática das Relações Étnico-raciais e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?”, 80% responderam não, enquanto 20%, sim. Nessa pergunta, duas pessoas colocaram uma observação, a primeira escreveu que a escola tem um projeto de capoeira e a segunda colocou que na disciplina de Sociologia ela trabalhou com os alunos textos do livro *Lições do Rio Grande*⁷ que trata sobre as leis antirracistas e o dia 20 de novembro, dia da consciência negra.

7 Referenciais Curriculares da Educação Básica do Rio Grande do Sul para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande*: livro do professor/Secretaria de Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DE, 2009, v. 5.

Na pergunta sobre a importância da realização da formação inicial e continuada para a implementação da Lei Federal 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 nas escolas brasileiras, dos trinta questionários respondidos, apenas 10% das pessoas colocaram que não é necessária a referida formação.

Diante desses resultados, percebe-se que é um desafio a todos os brasileiros, principalmente enquanto educadores, combater o racismo institucional⁸ e a discriminação no ambiente escolar. Isso significa que há uma necessidade emergente de as instituições escolares promoverem a gestão democrática, reestruturar seus PPP e suas propostas curriculares, mas principalmente de promover a formação inicial e continuada para que haja uma mudança nas práticas pedagógicas garantindo, dessa forma, uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerações finais

A pesquisa teve como proposta incluir a educação das relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico das escolas de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos no município de Passo Fundo, visando a combater a discriminação, o preconceito e o racismo no ambiente escolar e melhorar a qualidade do ensino através do fortalecimento de novas práticas pedagógicas que contemplem a temática.

Ao analisar os PPP das escolas, observou-se a inexistência do caráter inclusivo referente à educação das relações étnico-raciais. Nesse documento, também há poucas referências que dão ênfase à educação de jovens e adultos, público esse que, apesar

8 Define-se racismo institucional como fracasso coletivo de uma organização em prestar serviço profissional e apropriado às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Isso pode ser observado em processos, atitudes e comportamentos discriminatórios como resultado do preconceito involuntário, da ignorância, da falta de sensibilidade e de estereotipagem racista, que põem as minorias étnicas em situação desvantajosa. DFID Brasil. *Manual de Treinamento em Desenvolvimento Social*. 2004, p. 46.

de fazerem parte do corpo discente da unidade escolar, não é caracterizado em relação ao seu contexto socioantropológico.

Pela análise efetuada, nota-se que o Projeto Político-Pedagógico das escolas deve ser pensado com o compromisso da inclusão caso se almeje uma educação emancipatória. Na Constituição Federal vigente é garantida a “educação para todos”, é, portanto, necessário incluir as minorias excluídas que, em certa medida, sofre exclusão da própria escola.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu constatar que é necessário priorizar a educação das relações étnico-raciais para jovens e adultos negros e não negros, oportunizando-lhes continuidade de estudos e superação das práticas discriminatórias e da invisibilidade no currículo escolar. Os professores das escolas do ensino médio modalidade EJA do município de Passo Fundo, através da capacitação, tiveram a oportunidade de repensar a prática educativa considerando as particularidades sócio-históricoculturais dos alunos. Compreenderam que é preciso incluir as especificidades da educação de jovens e adultos e também a Lei Federal 10.639/2003 no Projeto Político-Pedagógico, documento teórico-metodológico que define a estrutura organizacional e a relação com a comunidade na qual está inserida a escola e, principalmente, as práticas que serão adotadas pela escola.

Os dados revelaram ainda a urgente necessidade de incluir na organização administrativa e pedagógica da escola a formação continuada em serviços destinados à modalidade de jovens e adultos com ênfase na educação das relações étnico-raciais, visando à qualificação do trabalho educativo e a construção da práxis educativa.

É preciso que se entenda o significado da educação das relações étnico-raciais e como ela poderá contribuir na luta pela eliminação do racismo e da discriminação no ambiente escolar e pela garantia do acesso e da permanência aos alunos negros da EJA.

Referências

BAIRROS, Mariângela Silveira; SILVA, Beatriz Gomes da. *Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico: Espaços para a construção e uma escola democrática*. Texto organizado para uso didático da interdisciplinariedade: Organização da Escola de Ensino Fundamental, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006-2009. BRASIL.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20.12.1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF.1996.

BRASIL. Lei 10.639, de 09.01.2003: altera a Lei 9394, de 20.12.1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF. 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10.03.2008: altera a Lei 9.394, de 20.12.1996, modificada pela Lei 10.639 de 09.01.2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira e Indígena. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 12.288 de 20.07.2010: institui o Estatuto da Igualdade Racial, que altera as Leis 7.716, de 05.01.1989, 9.029 de 13.04.1995, 7.347 de 24.07.1985 e 10.778 de 24.11.2003. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília. DF. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Ministério da Educação. Escola de

Gestores da Educação Básica: unidade II: Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/gestores> Escola de Gestores da Educação /vivencial/unidade2.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). 240fls. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Orientações e Ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/03. *SINETA*. Edição Especial Mês da Consciência Negra. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. Gestão 2008-2011. Porto Alegre, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 200. p. 83-96

IPEA. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Brasília, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. et al. *Teoria, Método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações raciais e educação: recolocando problema. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Florianópolis. n. 7, Núcleo de Estudos Negros. 2000. (Série Pensamento Negro em Educação). p. 105-122.

PASSO FUNDO. Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto. Projeto Político – Pedagógico.

PASSO FUNDO. Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves. Projeto Político Pedagógico.

PASSO FUNDO. Instituto Cardeal Arcoverde. Projeto Político Pedagógico.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: *Orientações e Ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 99-117

RODRIGUES, Maria de Lurdes Alves; GOMES, Veronica Maria Silva. *Formação de Conselheiros em Direitos Humanos*. Brasília, 2007.

SANTOS. Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org.). *Racismo no Brasil percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 45-53.

ANEXO

Questionário sobre a lei 10.639/03 e educação das relações étnico-raciais na escola

ESCOLA: _____

DISCIPLINA – CARGO DE ATUAÇÃO: _____

1. Você tem conhecimento do conteúdo da Lei Federal 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da História Afro-brasileira e Africana e da Lei Federal 11.645/2008 que dá a mesma orientação quanto à temática indígena?

Sim ()

Não ()

2. Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004?

Sim ()

Não ()

3. A Lei Federal 10.639/2003, a cultura, história, literatura e tradições afro-brasileiras e africanas estão presentes no Projeto Político Pedagógico da sua escola?

Sim ()

Não ()

4. A comunidade escolar da sua escola tem pensado/vivenciado a temática das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

Sim ()

Não ()

5. Você acha importante oportunizar aos professores formação inicial e continuada para a implementação da Lei Federal 10.639/2003 e da Lei Federal 11.645/2008 nas escolas brasileiras?

Sim ()

Não ()

6. Na biblioteca da escola, existe literatura sobre a educação das relações étnico-raciais?

Sim ()

Não ()

Oficina Congado: coroação do rei Congo

*Cláudia Renata Pereira de Campos**

Resumo: Neste trabalho, apresento o relato de experiência de uma prática pedagógica referente ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, realizado entre os meses de maio e agosto de 2010, a partir da aplicação da oficina “Congado: Coroação do rei Congo”, em crianças de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental – Projeto Amora do Colégio de Aplicação/UFRGS. A oficina visou a apresentar e problematizar traços característicos da cultura afro-brasileira e, sobretudo, inserir no currículo de ensino básico temas referentes à história da África e afro-brasileira, tendo como resultado a organização de um congado, adaptando-o à comunidade escolar. A proposta de trabalho estava voltada para o diálogo do tema étnico-racial com outras disciplinas, a partir do enfoque da “Pedagogia da diferença”, de Rocha. Durante os encontros, foram realizadas diversas atividades de caráter teórico-prático, desenvolvendo as habilidades e as competências dos alunos. A oficina contribuiu para a valorização da cultura afro-brasileira na escola, possibilitando a realização de atividades interdisciplinares (História, Geografia, Arte, Música, Português e Educação Física) e, sobretudo, reforçou as iniciativas de implementação da lei 10.639/03 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Palavras-chave: Congado; Cultura afro-brasileira; Lei 10.639/03.

* Mestre em História (PUCRS) e especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Fapa). Professora de História na Escola de Ensino Fundamental Neo-humanista Ananda Marga. E-mail: crp.campos@hotmail.com

Abstract: This paperwork reports the experience of a pedagogical practice related to the teachings of History and Afro-Brazilian and African Culture, developed between may and August, 2010, as an application of the workshop ‘Congado: Coronation of Congo’s King’, with children at 5th and 6th grade of Elementary School – Projeto Amora of Colégio de Aplicação/UFRGS. The workshop had the goal of presenting and discussing specific features of the Afro-Brazilian culture and, mainly, add to the Elementary and High School curricula elements related to Africa and Afro-Brazilian culture, resulting in the formation of a Congado which would be adapted to the community of the school. The Project proposition aimed the dialogue between the ethnic-racial themes and other school subjects, based on ‘Pedagogia da diferença’ [Pedagogy of the difference], by Rocha. Many theoretical and practical activities were developed during the meetings, what helped the students to develop skills and competences. The workshop contributed to the valorization of the Afro-Brazilian Culture in the school, turning possible the accomplishment of interdisciplinary activities (History, Geography, Arts, Music, Portuguese Language and Physical Education) and, above all, reinforcing the initiatives to implement Law 10.639/03 at Colégio de Aplicação of Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Keywords: Congado; Afro-Brazilian culture; Law 10.639/03.

A oficina “Congado: Coroação do rei Congo” tratou-se de uma experiência de Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para crianças de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental – Projeto Amora¹ do Colégio de Aplicação/UFRGS entre os meses de maio e agosto de 2010. A proposta de trabalho

1 O Projeto Amora foi criado em 1996 com objetivo de integrar as tecnologias da informação e comunicação ao currículo escolar. O projeto recebe o nome de “Amora” numa relação simbólica entre as características do fruto e a transitividade inspirada pela palavra, o resultado que se pretende com o processo pedagógico dos alunos de 5^a e 6^a séries. O Projeto é composto das aulas especializadas (disciplinas), das atividades integradas, dos projetos de investigação, de articulação, de assessorias e oficinas. Home Page: <http://amora.cap.ufrgs.br/>

estava voltada para o diálogo do tema étnico-racial com outras disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade na perspectiva da “Pedagogia da diferença”, proposta por Rocha (2009).

A atividade teve como objetivos apresentar e problematizar traços característicos da cultura afro-brasileira e, sobretudo, inserir no currículo de ensino básico temas referentes à história da África e afro-brasileira, tendo como resultado a organização de um Congado, adaptado pelos alunos à sua realidade escolar.

Durante os encontros, foram realizadas diversas atividades de caráter teórico-prático, desenvolvendo as habilidades e as competências dos alunos. Segundo Cruz (2005, p. 29), “[...] a competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola”. Ainda, o autor afirma que “as habilidades, por sua vez, expressam as competências, tornam claro o sentido e a concretude de valores e atitudes desejados e tematizados no referencial” (CRUZ, 2005, p. 49).

A oficina “Congado: Coroação do rei Congo” buscou construir através dessa manifestação cultural uma manifestação cultural que tem em si as marcas do Brasil mestiço e hibridizado. Tornou-se, segundo relato dos estudantes, uma experiência positiva e enriquecedora para o processo educativo do Projeto Amora, no sentido de possibilitar, como competência, o reconhecimento das diferenças e das diversidades brasileira e escolar. A oficina foi elaborada tendo como referência a lei 10. 639/03, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas instituições de Ensino Básico.

A legislação inseriu no processo educacional a discussão sobre os princípios e valores das africanidades brasileiras, de maneira sistematizada, no cotidiano escolar com o intuito de que as diferenças e as diversidades sejam respeitadas. A sistematização da abordagem dessa temática respaldou as atividades voltadas para esse enfoque dentro da comunidade escolar, que historicamente ficaram à margem do currículo. Conforme as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 15),

[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar como outras pessoas, notadamente as negras.

O professor voltado para as pedagogias de combate ao racismo e à discriminação deve criar estratégias que abordem essas complexidades existentes na sociedade, trabalhando pedagogicamente as diferenças e as diversidades, não de maneira excludente, mas envolvendo todos os alunos no processo. No momento em que o aluno se vê inserido nesse contexto histórico-cultural, começa a respeitar as diferenças e, concomitantemente, passa a valorizar a história e a cultura dos diferentes grupos que existem dentro do espaço escolar. Segundo Rocha (2009, p. 29), “é preciso expressar esteticamente, nas produções escolares, o Brasil que somos, fruto dos indígenas, europeus, africanos e asiáticos, com suas matrizes e heranças fenotípicas e culturais.” A coroação do rei Congo é uma delas.

O Congado é um folguedo que mescla cultos católicos com africanos num movimento sincrético, sendo reconhecido atualmente como um ritual da tradição afro-brasileira. É uma dança que representa a coroação do rei do Congo e apresenta elementos de origem europeia, acompanhado de um cortejo compassado, cavalgadas, levantamento de mastros e música. Ocorre em várias festividades ao longo do ano, mas especialmente no mês de outubro, na festa de Nossa Senhora do Rosário (LOPES, 2004, p. 202).

No primeiro encontro da oficina, foi narrada a história do Congado no Brasil, a partir da lenda de Chico-Rei. Segundo

a tradição oral, a coroação do rei do Congo está relacionada à história de Chico-Rei. Durante a viagem pelo Atlântico entre a África e a América, vítima do tráfico escravista, Francisco foi separado da mulher e de seus filhos, ficando apenas na companhia de um deles. Como escravo, foi para Vila Rica onde, com o passar do tempo, juntou suas economias adquiridas no trabalho aos domingos e dias santos, para comprar sua alforria e a do seu filho. Também, obteve a alforria dos demais súditos de sua nação que o apelidaram de Chico-Rei. Ele se casou com uma “nova rainha” e, juntos, organizaram a Irmandade do Rosário e Santa Efigênia. Chico-Rei e seus súditos, juntos, adquiriram uma mina e com recursos que provinham dela, construíram a Igreja do Alto da Cruz, em Ouro Preto, Minas Gerais.

No mês de janeiro, ocorria a festa dos Reis Magos e, em outubro, a de Nossa Senhora do Rosário. Nessas solenidades religiosas, a corte do Chico-Rei apresentava-se antes da missa cantada, abrindo o caminho para o seu rei e para sua rainha. Os soberanos eram precedidos de batedores, seguidos de músicos e dançarinos, entoando ladainhas. O cortejo levava o rei até a igreja para ser coroado e os acompanhavam depois com danças e cânticos nos cortejos (CASCUDO, 2001, p. 149-150). Segundo Souza (2006, p. 273), a manifestação centra-se na “[...] coroação dos reis dentro da igreja, pelo sacerdote, por ocasião da festividade realizada pela irmandade em homenagem ao santo padroeiro, com data variável dependendo da irmandade, do lugar e da época em questão”.

No momento da narração do mito fundador, foi ressaltado o processo histórico de escravismo no circuito África-Brasil, o período que envolve o reino cristão do Congo, a localização no continente africano do antigo reino do Congo e o país atualmente. Também, a localização das regiões no Brasil onde se concentram as Congadas, como Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, com suas denominações e especificidades. Os mapas políticos foram utilizados como material didático.

No Brasil atualmente, como destaca Lopes (2004, p. 202), há várias versões das Congadas, as quais mudam de região

para região. Em alguns lugares, é a evocação de lutas de grupos adversários, através da dramatização de embaixadas de guerra e paz; mistura de aspecto ritualístico, para homenagear os Santos Católicos, como Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Nossa Senhora Aparecida, São Benedito, Santa Efigênia, também, o Divino Espírito Santo. Todos, no entanto, têm como “ponto alto” da festa é a coroação do rei do Congo. Segundo Silva (2008, p. 241), no período colonial havia uma política da catequese da Igreja Católica, pois era a única religião permitida na época. Isso levou ao surgimento de várias festas populares. Ainda ressalta que:

Nas festas da igreja, então associada ao governo colonial, era permitido relaxar as atividades de trabalho e era incentivada a participação dos escravos na criação das modalidades festivas. Estas ocasiões tornaram-se oportunidade para que aos aspectos puramente católicos fossem incorporadas manifestações das religiões africanas das etnias de onde os escravos procediam (SILVA, 2008, p. 241).

Nessa etapa da oficina, foi destacado também que a cultura afro-brasileira provém da oralidade dos africanos escravizados e seus descendentes, sendo reconstruídas pela memória coletiva e originando diferentes versões para a mesma história. A diferença das versões se deve ao processo de transmissão dessa cultura. Brasileiro (2010, p. 52) reforça que “[...] as congadas são tradicionalmente transmitidas de gerações a gerações através da oralidade, uma vez que a palavra é seu instrumento vital.” A inexistência de uma versão estabelecida oferece diferentes possibilidades e uma abertura para o trabalho. Por outro lado, “evidentemente, esse tipo de olhar não coaduna com a opção de currículo eurocêntrico que ainda tem servido de suporte às práticas pedagógicas brasileiras” (ROCHA, 2009, p. 19). Na oficina, por exemplo, foram apresentadas diferentes versões da organização da Congada, a partir de autores como Augusto Meyer e Nei Lopes.

Meyer (2001, p. 45) descreve que na frente do folgado vem o capitão-chefe, logo depois da bandeira do santo

homenageado, seguido de duas alas, de seis a oito cada uma. O capitão-chefe é quem começa o canto e a dança. No meio, aparecem os músicos e seus instrumentos. O grupo sai da casa do festeiro [quem organiza a festa] para buscar o rei Congo e a Rainha Ginga. Depois marchavam para a Igreja a fim de fazer a coroação do rei e assistir a missa.

Lopes (2004, p. 202) explica, por sua vez, que o folgado ocorre em dois momentos: a marcha e a embaixada. O primeiro momento é a marcha até o local da apresentação, quando os cânticos são entoados, ao som dos instrumentos. Durante a marcha, os congadeiros desfilam com duas alas à frente, seguidas de seu embaixador e ficando atrás a família real. A presença de duas guardas é recorrente nos relatos. A guarda de Congo puxa os dançantes, em movimento rápido. Embaixada é o momento em que os dois grupos se opõem, sendo às vezes os Congos e a família real. Somente o rei fica sentado, observando o decorrer do enfretamento, que desenvolve na sequência o desafio, a luta e a conciliação.

Lopes (2004) também elenca outras formas do desenvolvimento do Congado: confronto entre invasores e invadidos, sendo que os dois grupos são africanos, sempre com a vitória dos invadidos e a conciliação. Muitas vezes, há o confronto entre a Rainha Ginga e as forças resistentes do rei Congo, com a derrota dos invadidos e a submissão, ou morte do rei e da sua família. Também há registro do confronto de forças invasoras e invadidas fora do contexto africano, onde ocorre o enfretamento do exército cristão de Carlos Magno e dos mouros invasores.

A oficina não ficou apenas na narração dos mitos, nas diferentes versões históricas e no imagético. No encontro seguinte, foram apresentados dois documentários *Congado – A fé que canta e dança* e *Congada Mineira*, nos quais os alunos puderam observar a história contada pelos próprios congadeiros, a organização por parte dos mesmos para a festividade, a indumentária utilizada, as músicas cantadas, os passos de danças e a coroação do rei Congo, escolhido para aquele folgado.

Depois de debaterem as informações adquiridas nos encontros e nos documentários, os alunos foram divididos em dois grupos para montar um roteiro para o folgado. Também entre os grupos escolheram o santo que iriam homenagear, definindo a divisão dos personagens, a indumentária e o material que iriam utilizar para a confecção da indumentária e ornamentação.

O primeiro objeto confeccionado foi o estandarte do santo homenageado, elemento que vai a frente dos congadeiros. Um dos grupos (1) escolheu a Nossa Senhora Aparecida e o outro grupo (2), o Divino Espírito Santo. Os dois grupos confeccionaram o estandarte em não tecido (TNT), cabo de vassoura, fitas mimosas coloridas e a imagem em fotocópia colorida do santo homenageado. A confecção dessa indumentária estendeu-se por vários dias. Nas fotos abaixo, pode ser observado o trabalho do Grupo 1 confeccionando o estandarte da congada:



Fonte: Fotos Prof^a Cláudia Campos

Ao concluir o estandarte, passaram a confeccionar as roupas que iriam utilizar na apresentação da Congada. No Brasil, atualmente, as vestimentas modificam de região para região. Em Minas Gerais, seus participantes vestem-se de branco, com saiote de fitas coloridas e o Rosário de Lágrimas a tiracolo (CASCUDO, 2001, p. 149). Para a oficina, cada aluno trouxe uma camiseta branca,

tecidos e fitas coloridas, além de tintas de tecido e canetinhas, a fim de customizar as camisetas.



Fonte: Fotos Prof^a Cláudia Campos

Os alunos também confeccionaram os guizos, com tampinhas de refrigerantes e pedrinhas, forrando-as com não tecido. Conforme Meyer (2001, p. 45), os congadeiros amarravam os guizos nas canelas, que com o movimento do corpo faziam barulho. Esses materiais foram feitos principalmente a partir da observação e reconstituição do documentário por parte dos alunos, demandando pouca intervenção por parte da professora. A intervenção se deu através de questionamentos a fim de fomentar os alunos a observar, interpretar e analisar o conteúdo que estava sendo apresentado e assistido.

Para finalizar a organização da Congada, foram apresentadas aos alunos as músicas da Congada e do Maçambique, das quais eles chegaram ao consenso de qual música escolher para cantar e dançar, ou seja, encenar o folguedo. A música *Prainha*, de Ivo Ladislau, foi escolhida e cantada pelo grupo:

Prainha

Capitão chefe desta congada
Hoje tem festança, tem festança.
A moçada toda alinhada
Pra cair na dança, cair na dança.

Lá na prainha
Tem puita e machacá
E o maçambique
Tão gostoso de *dançá*.

Ai, vira os *pé* morena
Deste jeito maçambique.
Um gostoso vai e vem,
Que a gente quer repique.

Tem alferes capitão
Guia da dança...
Nosso rei, nossa rainha,
Com sorriso de criança.

Oi, *moía os pé*, (oh morena)
Nessa lagoa
Um baile recheado
Muita Ana e rosca boa.

Seu tamboreiro
Cuida bem da marcação
Os pés estão descalços
Saçaricam pelo chão
E quando o povo
Vem dançar o maçambique
A festa vara a noite
E não há quem não fique.

Depois de compreendida e assimilada, os alunos adaptaram a Congada a sua vivência, criando a sua coreografia. O interessante desse momento foi que houve um diálogo entre meninas e meninos em relação aos passos coreografados, enfatizando questões de gênero. Os últimos encontros da oficina serviram para os alunos ensaiar a apresentação da Congada, principalmente a dança. Para Souza (2006, p. 307):

A dança dramática seria, assim, um ritual que revivia o mito, criado no processo histórico concreto das comunidades negras na América portuguesa, o momento de implantação de uma nova ordem, de criação de uma comunidade de africanos convertidos ao cristianismo.

A oficina Congada estabeleceu diversos momentos de diálogo com outras oficinas do Projeto Amora, principalmente *Por dentro da Copa e Turistando*, que estavam ocorrendo concomitantemente. A principal atividade foi uma palestra com estudantes da UFRGS oriundos do continente africano (Benin e Congo) e da diáspora (Jamaica). Eles relataram os hábitos e costumes do seu país de origem, os aspectos geográficos, e também, sua experiência no Brasil atualmente.

Os alunos das oficinas envolvidas no encontro fizeram perguntas para os estudantes, buscando relacionar os temas estudados nas oficinas com as falas. Também puderam contar o que estavam realizando em sua oficina e qual a ligação com o país do continente africano e da diáspora. No encontro com os estudantes africanos e da diáspora, também foi possível inserir um novo recurso didático ao trabalho dos alunos, a oralidade. Nesse sentido, essa interlocução serviu para aprofundar o objetivo fim da oficina que é a de inserir os temas e práticas pertinentes à diversidade étnico-racial no currículo. Para Rocha (2009, p. 26),

[...] a incorporação da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira aos conteúdos escolares, bem como a expressão estética do pertencimento racial de seus estudantes, através da iconografia dos textos, dos desenhos, dos manuais, poderá promover, na escola, a criação de clima favorável à socialização dos(as) estudantes negros(as). Tal ambiência deverá ser criada também entre os profissionais com relação ao recon-

hecimento da necessidade de se construírem, coletivamente, alternativas pedagógicas, propostas inovadoras e recursos didáticos adequados [...].

O relato de experiência dos estudantes da UFRGS aproximou os alunos negros e brancos brasileiros na diferença e, por vezes, causou certa estranheza. A alimentação foi o principal motivo do estranhamento. Os estudantes africanos enfatizaram que a alimentação no Brasil é igual todos os dias, feijão com arroz, mudando apenas o complemento. Contaram que em seus países de origem o cardápio não se repete. Para cada dia, há uma comida diferente, sendo à base de molho.

A conclusão do trabalho ocorreu no *Festival de Oficinas*² do Projeto Amora, atividade de fechamento de todas as oficinas. Os alunos explicaram para os demais colegas e professores o que é uma Congada e fizeram, também, a apresentação do folguedo, com a indumentária, coreografia e canto produzidos e ensaiados por eles durante os encontros.

Considerações finais

A oficina contribuiu para a valorização da cultura afro-brasileira na escola, possibilitando a realização de atividades interdisciplinares, como em História, a partir do processo do tráfico negreiro, o reino cristão do Congo e relatos orais de geração para geração que foram construindo e mantendo a Congada; o Português, também, relacionado com a oralidade e a letra da música do folguedo; a Geografia com os mapas e relatos dos estudantes africanos; a Arte com a confecção da indumentária da Congada; a Música e a Educação Física nos ensaios do folguedo. Na oficina, ocorreram atividades interdisciplinares que envolveram várias áreas do conhecimento.

Ressalta-se que a oficina *Congado: Coroação do rei Congo* reforçou as iniciativas relacionadas à efetiva implementação da

2 O festival é o momento em que os alunos apresentam para seus colegas o que eles aprenderam e produziram na sua oficina.

lei 10.639/03 no Colégio de Aplicação/UFRGS. Os alunos, no processo de construção conhecimento e produção da Congada assimilaram elementos da cultura afro-brasileira e de sua origem, tornando-se multiplicadores dessa história oral junto à comunidade escolar. A oficina possibilitou mostrar também que a escola é lugar de multiplicidade de linguagens, podendo construir um novo sujeito que respeita a diversidade.

Referências

- ARAÚJO, Alceu Maynard. *Cultura popular brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- BRASILEIRO, Jeremias. *Cultura afro-brasileira na escola: o congado em sala de aula*. São Paulo: Icone Editora, 2010.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 2001.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competências e Habilidades: da proposta à prática*. Coleção Fazer e Transformar. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR/SECAD/INEP, 2004.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MEYER, Augusto. *Guia do folclore gaúcho*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. *O Congado para crianças*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2006.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da Diferença*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- SILVA, René Marc da Costa. *Cultura popular e educação – Salto para futuro*. Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008.

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista – história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Humanitas, 2006.

Documentários:

Congado – A fé que canta e dança. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 20 maio 2010.

Congada Mineira. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 20 maio 2010.

Pesquisa em Educação Básica

O ensino de História e a formação continuada de professores: por uma prática para além das amarras

*Júlia Silveira Matos**

*Adriana Kivanski de Senna***

Resumo: Os debates sobre a profissionalização do historiador estão em voga neste momento no qual tramita no Senado e na Câmara dos Deputados um projeto de lei que regulamenta a profissão de Historiador no Brasil. Nesse ínterim, no presente texto, analisaremos o papel das políticas de formação continuada de professores de História na profissionalização do historiador, considerando que a docência é o seu espaço privilegiado de atuação no campo de trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de história; Profissionalização

Abstract: The debates about the professionalisation of the historian are in vogue at that time in which deal in the Senate and the House of Representatives a bill that regulates the profession of historian in Brazil. Meanwhile, in this text examine the role of policies continued teacher of history at the professional historian, considering that teaching is their special area of expertise in the field of work.

Keywords: Teacher training; Teaching history; Professional.

* Professora do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, doutora em História pela PUCRS. E-mail: jul_matos@hotmail.com

** Professora do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, doutora em História pela PUCRS. E-mail: adrianasenna@vetorial.net

À guisa de introdução

Os debates sobre a profissionalização do historiador estão em voga neste momento no qual tramita no Senado e na Câmara dos Deputados um projeto de lei que regulamenta a profissão de Historiador no Brasil. Nesse ínterim, no presente texto, analisaremos o papel da formação continuada de professores de História enquanto base reflexiva para a profissionalização do historiador, considerando que a docência é o seu espaço privilegiado de atuação no campo de trabalho.

Conforme poema de Carlos Drumond de Andrade, o historiador é:

Figura 1

O historiador

“Veio para ressuscitar o tempo
e escalar os mortos,
as condecorações, as liturgias, as espadas,
o espectro das fazendas submergidas,
o muro de pedra entre membros da família,
o ardido queixume das solteironas,
os negócios de trapaça, as ilusões jamais confirmadas
nem desfeitas.
Veio para contar
o que não faz jus a ser glorificado
e se deposita, grânulo,
no poço vazio da memória.
É importuno,
sabe-se importuno e insiste,
rancoroso, fiel.”

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Fonte: <http://soprahistoriar.blogspot.com/2011/08/o-historiador-e-seu-dia-19-de-agosto.html>. Acesso em: 19 ago. 2011

Na argumentação do poeta, o historiador por vezes é importuno, isso porque seria o responsável pela desmistificação dos ídolos e lendas nacionalistas e mais do que isso, por contar, ou seja, ensinar as “verdades” do passado. Por mais que consideremos o quanto o conceito de verdade é relativo, pois segundo Adam Schaff, o historiador não pode evitar a inserção do caráter subjetivo em suas pesquisas e portanto, a compreensão dos fenômenos se altera entre os historiadores. Esse caráter subjetivo da ciência histórica é o que nos permite conhecer várias faces de um mesmo fenômeno, o qual se constrói em sua totalidade a partir dessas leituras partidas ou realizadas a partir de inúmeros fragmentos do passado. Sendo assim, podemos perceber no poema que o historiador não é importuno apenas porque “ressuscita” os mortos, mas porque conta o que descobre em suas pesquisas. De acordo com Marc Bloch, “não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador” (p. 52). A relativização das verdades construídas no conhecimento histórico está intimamente atrelada justamente à escolha imposta por essas realidades confusas ou ainda pode chamar de complexificações contextuais, como apontado por Bloch, as quais o historiador se depara em todo o seu processo de pesquisa. Mas, essas escolhas não estão presentes apenas na prática do pesquisador, como também do próprio docente. Portanto, vemos que o ensino e a pesquisa são indissociáveis na profissão de Historiador.

Dessa forma, no processo de formação profissional do historiador, a docência é o seu espaço (não único, mas, mais expressivo atualmente) de atuação no campo do trabalho. Sobre a inserção no campo de trabalho, discorreu René Remond: “a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros, são os historiadores que não sejam professores” (1987, p. 312). Essa visão sobre o historiador pode ser percebida

na fotografia de Sérgio Buarque de Holanda, o qual é representado entre livros. Essa representação é usualmente empregada ao profissional da História, o qual possui sua imagem ligada aos livros como instrumento de trabalho, como pode ser visto na figura número 2 e comparada com a representação do professor na figura número 3.

Figura 2



Fonte: <http://www.siarq.unicamp.br/sbh/exposicoes.html>. Acesso em: 25 ago. 2011.

Conforme vemos na figura número 2, o historiador é representado entre os livros, como um erudito, mas essa imagem também é comum quando são feitas referências aos professores, de acordo com a figura número 3:

Figura 3



Fonte: http://www.cartoonstock.com/directory/u/university_professor_gifts.asp. Acesso em: 09 out. 2011.

O colapso vivido pelo professor soterrado pelos livros demonstra o que afirmamos anteriormente, tanto o historiador quanto o professor são representados por sua relação com os livros. Essa imagem é comum tanto nos Estados Unidos, conforme a charge, e na França, como apontado na citação de Ferro, quanto no Brasil.

Sendo assim, esse panorama da sociedade francesa não se difere da realidade brasileira, pois, de acordo com Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 86), “o campo de trabalho para os historiadores é o ensino, a profissão é o magistério [...]”. As Diretrizes

Curriculares dos cursos de graduação em História, expresso no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, aponta que as IES, através de formação continuada, devem oferecer aos profissionais da História “condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc” (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>, acesso em: 31 maio 2011). Entre as áreas de atuações dos profissionais com formação em História pode-se observar que o magistério em todos os níveis é o primeiro a ser apontado. Fonseca (2003) critica esse parecer, pois, para ela, nele está contido o silenciamento sobre a formação do historiador enquanto professor e estabelece um antagonismo entre a formação para a pesquisa e para a docência, como se ambas pudessem ser separadas. O professor somente terá habilidades para atuar no campo da magistério em todos os níveis, como estabelece o parecer, se em sua formação os conhecimentos em pesquisa e docência forem trabalhados em sua relação dialética.

A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes imbricados, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador que, de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável no campo de compreensão do social. Afinal, os conhecimentos gerados pelas pesquisas no âmbito da História visam de forma geral fornecer subsídios para a construção de reflexões capazes de intervir nas múltiplas realidades, sejam sociais, culturais ou políticas, desde o local até o nacional. O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão

e crítica. Dessa forma, em concordância com Fonseca, o que se busca é “a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o objetivo é a compreensão da totalidade do ato de conhecer” (2003, p. 76). Essa totalidade do conhecimento é o próprio efeito da análise, da constituição de habilidades para a crítica do presente em relação ao passado. É um olhar que alcança a associação entre os conteúdos e os saberes práticos da vida cotidiana, que consegue transformar saberes históricos em conhecimentos aplicáveis para as relações com o trabalho e a sociedade.

Nessa direção, entende-se que o saber histórico é a matéria-prima do historiador-docente para a constituição de uma educação para a diversidade, seja ela religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois, de acordo com Marc Ferro (1983, p. 11), “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida”. Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente, depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. [...] A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010, p. 19). Nessa citação, os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do sujeito pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que esses instrumentalizem seus alunos na arte de pensar.

Ainda segundo Ferro (1983), é preciso se levar em conta que o conhecimento do

passado não é apreendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito ele promoverá múltiplas significações e se

transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, conforme discorreu George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria-prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio, da crítica e da reflexão, e mais importante que isso, o docente mostra ao educando que existe a possibilidade concreta de se raciocinar sobre a própria realidade.

Ainda nessa linha, afirmou Jean Vogler que a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social. Segundo Le Goff, história e memória continuam interligadas por suas naturezas, em sua visão reconstruir a memória é tornar o tempo significativo. Portanto, a memória, seja ela individual ou coletiva, faz parte de um conjunto de fontes de instrumentos de trabalho que a história utiliza. Assim, paulatinamente as memórias se tornam elementos paralelos à história. Um exemplo disso pode ser observado nas sociedades cujos indivíduos possuem uma grande quantidade de informações em sua memória de longo e curto prazo, no que Jacques Le Goff chamou de “memória ativa” (LE GOFF, 1996). Dessa forma, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, “a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje” (VOGLER, 1999, p. 6). O papel formativo dos saberes históricos, conforme apontado por Vogler, devem ser trabalhados de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que lhes permita adquirir as ferramentas necessárias para as vivências em sociedade. Nessa perspectiva, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, vemos:

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010, p. 67).

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, por ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e, principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que lhes possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schmidt,

[...] ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ –, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010, p. 57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e lhes possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos nos quais se insere. Nessa direção, de acordo com

Schmidt, “a aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010, p. 57). É o espaço do público, do coletivo, mas também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo que depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque, conforme afirmou Olavo Pereira Soares, “para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008, p. 11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e partícipe do conhecimento histórico. Afinal, para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador-docente, ciente de seu papel como sujeito histórico, trava “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (2010, p. 57).

Esse espetáculo de tensões, como a autora se refere às relações professor-aluno, se estabelece diariamente em grande parte das salas de aula e somente a partir de uma reflexão sobre a prática do historiador-docente e da própria prática docente, se consegue pensar a sociedade. Dessa forma, para se poder analisar, mesmo que de forma superficial, determinada sociedade e sua educação têm-se que entender a ideologia dessa sociedade, sua visão de mundo. A visão de mundo de cada sociedade, seus dogmas e tabus são elementos pertencentes à ideologia. O Brasil, nesse sentido, não pode ser enquadrado em uma única ideologia. Assim, em uma mesma cidade, seus bairros possuem realidades diferentes e maneiras diferentes de encarar o mundo. Essa realidade nada uniforme, precisa ser compreendida para ser enfrentada pelo historiador-docente todos os dias.

A sociedade atual tem aceitado pacificamente a influência e o papel educativo dos meios informatizados de comunicação. A televisão, a Internet, filmes e outros têm buscado cada vez menos acordar o cidadão desse coma em que o capitalismo o colocou. Entretanto, em contrapartida na sociedade da informação, os demais meios de comunicação como a Internet apresentam grandes quantidades de notícias e conteúdos que possibilitam a mobilização de diversos setores sociais. Se constitui aqui um binômio que revela as relações entre acomodação e mobilização. Essa posição não é para todos. As elites têm acesso aos meios necessários para a justificativa de seu *status quo*, formando a ideologia de cada sociedade. Mas não se pode afirmar que a ideologia é formada apenas de acordo com os interesses das classes dominantes. A educação familiar é a primeira a influenciar, formando a personalidade do indivíduo. “Da família à sociedade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos ministérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Segundo José Carlos Libâneo, a desigualdade social, original do sistema econômico, determina as condições materiais do cidadão à sobrevivência, seu acesso a cultura e educação. Os trabalhadores recebem uma educação voltada para prepará-lo ao trabalho físico, sendo obrigados a conformar-se com uma educação deficiente. Os meios de educação são livremente utilizados para a disseminação, da ideologia dominante.

A prática educativa, portanto, é parte da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social, suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores (LIBÂNEO, 1994, p. 21)

O papel do professor nesse contexto se destaca pelo papel que a educação exerce sobre o indivíduo. Esse segue recriando essa

influência, estabelecendo uma relação dialética com o meio social. Essas influências são manifestadas através do conhecimento de cada indivíduo, em seus hábitos e costumes, e repassadas para as novas gerações que as recriam de acordo com sua realidade. As práticas de ensino precisam ser adaptadas de acordo com cada realidade. A tarefa central do professor, para que haja uma melhor inter-relação entre o conteúdo aprendido e a realidade social do aluno, é estabelecer tal ligação, fazendo com que o aluno analise seu meio, seu país e suas realidades político-econômicas.

Desta forma, para Libâneo, a sociedade atual é reflexo de seus educadores. A tarefa dos educadores é uma significativa contribuição para a formação crítica e criativa dos cidadãos, preparando-os para a participação ativa nas lutas pela transformação social.

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 22)

Mas se a sociedade atual é reflexo dos educadores, de quem os educadores são reflexo? Responsabilizar o docente é fácil, mas não é suficiente. É necessário que se trate os educadores como pessoas que estão inseridas na mesma realidade do aluno. Durante várias décadas, no Brasil, a ditadura reprimiu a liberdade de pensamento. Foram décadas de repressão ao aluno, mas também ao professor. A alienação existente hoje, tanto dos professores quanto dos alunos, é reflexo dessa repressão (MONTEIRO, 2007).

Hoje a grande tarefa é fazer o aluno pensar criticamente, mas quem levará o professor a pensar criticamente? A meu ver, a grande tarefa do professor e da escola nos dias de hoje é desatar as amarras da ditadura. O período da repressão já passou há muito, as escolas e os docentes já passaram por esse processo de libertação. Mas a realidade não diz isso. O professorado ainda

continua preso à ideologia do silêncio e do não questionamento. Enquanto os professores e as escolas não desfizerem as ataduras do silêncio, não será possível o emprego de novos métodos de ensino que levem o aluno a pensar criticamente.

A partir dessa reflexão, podemos nos questionar: mas como é possível o professor de História constituir, em sua prática docente, espaços de emancipação dos sujeitos através do ensino pela pesquisa e da pesquisa pelo ensino, se ele mesmo não possui as habilidades para tal? As competências docentes necessárias para a constituição de um ensino para a pesquisa dependem não apenas das vivências de ensino-aprendizagem dos professores, de sua experiência profissional tanto em sala de aula, quanto em pesquisa, mas, principalmente, de uma formação que não o restrinja a conhecimentos específicos e, sim, o lance em debates mais amplos das áreas das Ciências Humanas.

Devemos chamar atenção aqui para o fato de que utilizar conhecimentos históricos não implica a simples aplicação de regras. Na verdade, empregar suas competências para solução de problemas reais é a capacidade de emprego dos mais variados recursos, de forma inovadora, criativa e singular, adequados ao que a situação exige. Assim, o conceito de competência reúne, em si, um conjunto de que Perrenoud (2002) chama de esquemas, ou seja, uma estrutura que não varia de uma operação ou ação, mas que sofre adequações conforme o contexto.

Quando consultamos nossos principais documentos da área de ensino, sobre o que eles nos propõem acerca das competências e habilidades, percebemos que suas definições também estão ligadas a conhecimentos e capacidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos os deveres de cada instância educacional. A Federação deve ter em comum as diretrizes curriculares e parâmetros curriculares de forma que esses indiquem linhas gerais de atuação e concepção pedagógica para o sistema de ensino em todo o país, visando a um ensino centrado no desenvolvimento das competências e habilidades, voltadas à formação contextualizada do cidadão. Aos

Estados fica delegada a tarefa de definir seus próprios currículos educacionais e os municípios ou escolas devem elaborar seus programas voltados a atender suas especificidades locais e contextos sócio-econômicos regionais. Assim, do macro para o micro, o ensino brasileiro visa ao desenvolvimento de competências e habilidades do educando.

De forma mais precisa, nas diretrizes traçadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem na Tailândia, pela UNESCO, em 1990, encontramos quatro pilares da educação que deveriam ser meta de desenvolvimento em todos os países signatários: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a viver com os outros; 3. Aprender a ser. Os pilares educacionais apresentados pela UNESCO nos reportam diretamente ao desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, segundo Fleury e Fleury (2001, p. 184),

[...] a noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar **valor econômico** para a organização e **valor social** para o indivíduo.

A questão que se abre a partir da análise de Fleury e Fleury é pensar que tipo de competências e habilidades trabalharemos para que nossos alunos desenvolvam através do ensino de História. Habilidades voltadas ao mercado? Que visem sua formação profissional e inserção no campo de trabalho? Ou aquelas voltadas para a vida em sociedade, respeito, tolerância e capacidade de solução de problemas? Qualquer professor responderia que almejaria a soma dos dois, pois projeta a educação como aquela que oferecerá condições para o educando se desenvolver plenamente, com habilidades e competências para sua inserção no mercado de trabalho e ao mesmo tempo, para uma vida crítica e reflexiva em sociedade.

No entanto, quando observamos as definições de competências e habilidades podemos notar que essas não podem ser desenvolvidas pelo professor na vida do aluno, ao contrário, é

o próprio educando que as desenvolve. Dessa forma, cabe ao professor de História, ou seja, o historiador-docente, apenas instrumentalizar seus alunos de forma que encontrem as condições “contextuais, geográficas e climáticas” ideais para desenvolverem suas habilidades e, dessas, suas competências.

Para explicar melhor esse processo poderíamos imaginar um médico cirurgião na sala de cirurgia diante de seu paciente. Antes de iniciar o processo operatório, a enfermeira-chefe se posiciona ao seu lado com uma bandeja com os instrumentos, bisturis, etc., todos esterilizados e organizados em ordem. O médico, ao iniciar a cirurgia, estende a mão e a enfermeira lhe alcança o bisturi para a primeira incisão... Bem, ao olharmos essa cena, podemos perguntar, no sentido figurado, se a cirurgia fosse o processo de ensino-aprendizagem, quem representaria o professor e quem representaria o aluno? Muitos poderiam responder de imediato, o médico é o professor e a enfermeira o aluno! Mas, se pararmos para refletir sobre o que é o processo de ensino-aprendizagem, notaremos que, na verdade, o professor é o enfermeiro e o médico é o aluno, pois quem realiza a aprendizagem é o educando e o docente apenas lhe oferece os instrumentos para tal realização.

Os professores não são absolutos, “super” poderosos ou onipotentes, capazes de FAZER um aluno aprender. Quem aprende é o aluno! Nós, professores, somos os mediadores ou até poderíamos dizer que somos a bússola que aponta o caminho, quem escolhe segui-lo é o discente. Sendo assim, no processo de desenvolvimento das competências e habilidades, cabe ao professor criar condições ideais para o aluno se desenvolver.

Nesse ínterim, o historiador-docente deve encontrar na formação continuada o espaço do que podemos chamar de “arejamento” ou seja, de ventilação, renovação, reflexão e análise de suas próprias vivências de ensino-aprendizagem de História, se teletransportando do estigma de “eco da historiografia vigente” para o campo de produtor do conhecimento. A formação do professor de História não encontra seu fim na graduação, pelo

contrário, segundo Soares, “ensinar implica aprender os princípios e conteúdos de sua disciplina, aprender sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as possibilidades de estas aprendizagens serem ou não significativas” (2008, p. 12). Os conhecimentos históricos estão em constante atualização e revisão, por isso, como apontou Soares, o ensino de História depende do constante aprimoramento do professor.

A formação continuada de professores de História, tão essencial para seu empoderamento e habilitação para um ensino-pesquisa, ainda está distante da realidade de muitos docentes de História, conforme afirma Schmidt:

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se em encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (2010, p. 55).

Esse dilaceramento promovido pelo dia a dia da profissão de professor afasta, como bem discorreu a autora, o historiador-docente dos espaços acadêmicos, de sua promoção cultural e até conhecimentos de novos métodos, teorias e experiências de ensino-aprendizagem apresentadas em pesquisas recentes. Quanto mais atua, mais distante fica das novas abordagens e diálogos sobre os saberes históricos. Dentro desse contexto, conforme afirma Kátia Maria Abud,

[...] o livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apóia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira questões de avaliação. A ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre seu trabalho acentua a dependência do manual (2007, p. 115).

O historiador-docente distanciado dos espaços de reflexão muitas vezes vê sua prática esvaziada de outros suportes de

reflexão e fica dependente de seus manuais didáticos. Aqui não criticamos a utilização do livro-didático em sala de aula, muito pelo contrário, o que criticamos é a dependência, a simplificação e o condicionamento do ensino de história, resultantes do dilaceramento do historiador-docente. Não podemos separar os conhecimentos históricos considerados acadêmicos daqueles ensinados na escola. De acordo com Allieu (1995), separar a análise da disciplina de História ensinada no espaço escolar formal dos debates acadêmicos é

[...] artificial e mutilante. Artificial porque suas gêneses se entrecruzam. A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constitui ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar ... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece esvaziar a História de sentido (ALLIEU, 1995, p. 124-125).¹

Portanto, conforme a reflexão do autor, a indissociação entre os conhecimentos históricos acadêmicos e os escolares é um importante instrumento para o repensar a História enquanto disciplina escolar. Essa tarefa se projeta em, conforme afirmou Elza Nadai e Circe Bittencourt, uma parada, ou seja, um tempo para a reflexão sobre pontos estruturantes do conhecimento histórico que transcendem os conteúdos, suas metodologias de ensino e teorias. De acordo com as autoras, “trata-se de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica” (NADAI; BITTENCOURT, 2011, p. 94). No entanto, para essa reflexão é importante que sejam oferecidas ao historiador-docente condições e espaço de estudo e aprimoramento de seus conhecimentos. Afinal, conforme afirmaram Pinsky e Bassanezi Pinsky, “mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo.

1 “.... artificielle et mutilante. Artificielle parce que leurs origines sont intimement liés. La seconde moitié du XIXe siècle a vu la naissance d'une discipline qui est à la fois un objet de la science et propices à l'apprentissage, et également l'objet d'enseigner ... Histoire mutiler parce que la référence et enseignement de l'histoire font partie d'un système produit par les hommes de la même époque. Dissocier eux semble idée claire de l'histoire” (ALLIE, 1995, p. 124-125).

Cultura. [...] Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino” (2010, p. 2). A formação continuada de professores, fundamentalmente através da inserção e ingresso dos docentes de História atuantes no ensino fundamental e médio em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, cursos de especialização ou de extensão, não apenas contribuem para que o professor conheça melhor as bases e conceitos dos saberes históricos, mas, principalmente para sua revalorização enquanto profissional. Os professores são responsáveis socialmente perante os alunos, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, “... preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem” (2010, p. 22). Mais do que nunca, é de fundamental importância a formação continuada de professores, pois não adianta pensar em um ensino de qualidade se ainda podem ser encontrados, muitas vezes, nas salas de aula, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, professores mal preparados e desmotivados, que não conseguem ministrar boas aulas, “... ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos” (2010, p. 22).

Diante dessa reflexão e a partir do comprometimento com a superação da realidade que tem estabelecido distanciamentos entre os historiadores-docentes e os Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, através da articulação do processo de ensino e aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente, decorrentes das transformações da sociedade, dos conhecimentos históricos e dos avanços das novas linguagens das tecnologias da informação, propomos a reflexão sobre a formação continuada de professores centrada no desenvolvimento de competências em conteúdos da História, da pesquisa e das vivências de ensino-aprendizagem necessárias ao exercício da função do historiador-docente.

Portanto, a formação continuada de professores de História deve visar ao desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre a cidadania, a profissionalização e

a responsabilidade social, assim como o aprimoramento de uma cognição histórica.

Primeiramente, para se pensar em um ensino de História voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, é preciso refletir sobre as palavras de Regina Bastos Leal: “O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2009, p. 01). Planejar o processo de ensino é o primeiro passo para se alcançar os possíveis objetivos almejados para a educação. Esse planejamento deve partir das seguintes perguntas: Quais habilidades meus alunos devem desenvolver? Quais capacidades eles precisam para viver em sociedade? Essas questões devem nos guiar na hora de planejar as atividades, conteúdos e metodologias a serem empregadas durante o ano letivo. Mas, e os conteúdos? Eles devem ser os meios pelos quais os alunos desenvolverão suas competências.

Eis o desafio, constituir um ensino capaz de, a partir dos conteúdos, instrumentalizar meu aluno a desenvolver suas habilidades e competências. Como fazer isso? Segundo Jorge Larrosa (2006), todo o processo de ensino e aprendizagem depende da relação entre experiência e sentido. Para o autor, experimentar os conteúdos é indispensável para a constituição do aprendizado. No entanto, podemos nós, professores de História, afirmar: como experimentar o que é passado? Como sentir o que não existe mais? Não há como reviver o passado, com certeza, mas através do conhecimento do passado podemos vivenciar experiências.

O aprendizado é resultado das experiências vivenciadas e das lembranças adquiridas durante o processo de formação identitária do sujeito. Precisamos compreender o processo de aprendizagem ancorado na experiência, segundo Fleury e Fleury, como

[...] um processo neural complexo, que leva à construção de memórias. Aquilo que se aprende e depois se esquece é como se nunca tivesse acontecido; o conjunto de coisas de que nos lembramos constitui a nossa identidade. Como o coloca Izaquierdo (1997), o indivíduo é exatamente só aquilo de que se lembra; eu sou quem sou porque me

lembro de quem sou, porque sei quem sou. Se não nos lembrássemos de nada, não seríamos alguém; por isso é tão trágica a fase final da doença de Alzheimer, ou a ignorância do próprio eu (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 190).

Esse processo de associação entre o aprendizado e a lembrança é em parte resultado da própria mimese, ou seja, memória constituída a partir da experiência frente aos fenômenos. No ensino de História, podemos construir experiências que possibilitem ao aluno vivenciar os fatos de outras formas que não seja voltar ao passado em uma máquina do tempo, sonho de muitos historiadores, mas que só é possível no cinema como no filme de mesmo nome, estrelado por Guy Pearce, lançado no ano de 2002.

Primeiramente, precisamos diferenciar em nossos planejamentos as naturezas de objetivos. Sabemos que existem três tipos de objetivos principais: os conceituais (saber conhecer), os procedimentais (saber fazer) e os atitudinais (saber ser). Podemos perceber que esses três tipos de objetivos nos reportam diretamente para as competências e habilidades elencadas pela UNESCO como as metas do ensino básico dos países signatários.

No entanto, sabemos que ao traçarmos nossos programas, estamos normalmente preocupados com apenas um dos tipos de objetivos, o conceitual, saber conhecer, como se o conhecimento por si somente pudesse proporcionar ao educando o ambiente propício para que desenvolva suas competências e habilidades. Tal comportamento leva a uma premissa falseada, ou podemos dizer falaciosa, proposta por nossos pais iluministas: “o conhecimento liberta da escuridão da ignorância”.

Agora, sob nova roupagem, podemos afirmar que o que aprendo a fazer com o conhecimento é que me liberta da escuridão do preconceito, dos tabus, da violência e da exploração, e não simplesmente o saber pelo saber.

Dessa forma, mais do que nunca, nós, professores de história, precisamos propor atividades que visem aos demais tipos de objetivos, como os procedimentais. Se eu não propuser trabalhos de escrita, meu aluno não aprenderá a fazer artigos, crônicas,

redações e outros textos; se eu não propuser atividades de análise social, como entrevistar moradores de rua, visitar hospitais, consultar jornais atuais e antigos, meus alunos não desenvolverão posturas frente aos acontecimentos do presente e do passado. São novas atitudes frente ao contexto geral que almejamos que nossos alunos desenvolvam, mas se não proporcionamos atividades que lhes propicie um ambiente favorável, isso será impossível.

Algumas propostas são viáveis, como: análise de jornais, pesquisas de campo, estudos de imagens, filmes, entrevistas com pais, indivíduos da sociedade, ouvir emissoras de rádio, construir blogs, criar jogos, entre tantas outras possibilidades. Essas atividades são todas de cunho avaliativo, porque criar condições de autoconstrução requer processo de avaliação do desenvolvimento do sujeito dentro da determinada atividade.

Portanto, esse texto nasceu da percepção que o ensino de História vem sofrendo nas últimas décadas uma crise de esgotamento. O mais comum entre alunos da educação básica é ouvir que os mesmos não gostam de história. Mas, por que isso ocorre? A resposta é simples, por falta de sentido. Significar o ensino é a essência do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o desafio é fazer isso. Superar os obstáculos do ensino de História propostos pelo cotidiano escolar é uma tarefa difícil quando o aluno não percebe a significação do que estuda e principalmente não se vê como agente desse processo histórico. O desafio do professor é

[...] mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o joão-de-barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas (PINSKY; BASSANEZI PINSKY, 2010, p. 21).

A partir de um ensino de História engajado com a construção de um conhecimento para a vida prática, como proposto no citado, o discente seria capaz de se compreender enquanto sujeito histórico, interventor e transformador das realidades contextuais de seu tempo.

Dessa forma, na mesma direção apontada por Marta Gouveia de Oliveira Rovai (1995); Antônio Simplicio de Almeida Neto (2002) e Maria Rocha Rodrigues (2003), não se pode explicar o fracasso escolar com críticas à competência docente. Para esses autores, em contraposição a uma tendência explicativa simplista, deve-se perceber que não existe fracasso escolar, mas alunos e professores que vivenciam a situação de fracasso escolar. Nesse sentido, concordamos com Charlot quando propõe que a única forma de superação do fracasso escolar é o desenvolvimento de “uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (2000, p. 78). Essa relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo é o seu empoderamento, o seu desenvolvimento de habilidades que lhe possibilitem o pleno exercício da cidadania. Portanto, a situação de falência de uma educação histórica voltada ao desenvolvimento pleno da cidadania, segundo Izabel Barca, não possui uma solução infalível. No entanto, é sabido que é preciso fazer um profundo investimento em ações que visem ao aprimoramento da formação docente. Para Barca,

[...] alguns modelos e versões da História são mais atualizados do que outros, alguns temas e escalas de abordagem adquirem mais relevância para responder a problemas da sociedade de hoje do que outros. A adoção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades (BARCA, 2007, p. 6).

Na visão da autora, é necessário investimento em uma proposta de formação de professores de História que adote um modelo de História narrativa-explicativa, ou seja, que através da aplicação de pesquisa no ensino se valorize os conhecimentos históricos tanto globais, quanto locais, de forma a contribuir para o desenvolvimento da cidadania em respeito a diversidade identitária.

Dessa forma, constituir um ensino de história que privilegie a pesquisa, o pensamento reflexivo e crítico, objetivos perseguidos pelos historiadores-docentes, é um processo que deve aliar teoria e prática, constituindo o que podemos conceituar como uma práxis docente. Mas, essa práxis, deve ser voltada à formação do sujeito pensante livre e não centrada conforme discorreu Michel Foucault (1989), em um profundo investimento de adestramento do sujeito para sua inserção no campo social.

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa há muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva, discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

Referências

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 107-117.

ALLIEU, Nicolle. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, Michel. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação histórica com qualidade*. Braga: Uminho, 2004, p. 131-144.

BLOCH, Marc. Apologia a História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, José Carlos. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 11-31.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2011.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 93-120.

NETO, Antônio Simplicio de Almeida. *Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores*. Tese de doutorado: FEUSP, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

REMOND, René. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, Pierre et al. *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 287-342.

RODRIGUES, Gabriela; PADRÓS, Enrique Serra. História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de história*. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 123-139.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. In: Revista comunicação e educação. São Paulo: USP/Moderna, 1995, p. 81-87.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 54-66.

SCHAFF, Adam. “Descrição – Explicação – Avaliação” In: SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SNYDERS, George. In: KLEIN, Luiz Fernando. Entrevista com o Prof. Georges Snyders. Revista da Faculdade de Educação [on-line]. 1995, v. 21, n. 2, p. 139-147. Disponível em: <educa.fcc.org.br/scielo.php?script=25551995000200009...>. Acesso em: 12 jul. 2011

SOARES, Olavo Pereira. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

VOGLER, Jean. *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette, 1999.

Contribuições da utilização do fórum *off-line* como recurso metodológico complementar no processo de formação presencial

*Marisa Camargo**

*Abelina Fátima Candaten***

*Franciele Nicolodi****

Resumo: Neste trabalho será apresentada a experiência de um fórum *off-line* desenvolvido com acadêmicos de uma disciplina específica do curso presencial de graduação em Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), no município de Garibaldi, estado do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2011. Os comentários postados pelos acadêmicos foram submetidos à análise de conteúdo com recorte temático, interpretados com base no método dialético-crítico e no referencial teórico do Serviço Social e de áreas afins. Na avaliação, foram destacadas contribuições da utilização do meio virtual de ensino-aprendizagem em pauta, como recurso metodológico complementar no processo de formação presencial.

Palavras chave: Fórum; Internet; Formação.

* Assistente Social. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (NEST) do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Serviço Social do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais (DCJS) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI/Ijuí/RS). E-mail: marisa.camargo@unijui.edu.br.

** Acadêmica do Curso de Graduação em Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL/Garibaldi/RS). E-mail: fatimacandaten@hotmail.com

*** Acadêmica do Curso de Graduação em Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL/Garibaldi/RS). E-mail: xeli_nicolodi@hotmail.com.

Abstract: In this paper will be presented the experience of an off-line forum designed with specific academic discipline of a presencial course to graduate in Social Work of the Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), in the town of Garibaldi, Rio Grande do Sul (RS), in the year 2011. The comments posted by the academics were subjected to content analysis with clipping theme, interpreted on the basis of dialectical-critical method and the theoretical framework of social work and related areas. In the evaluation, contributions were highlighted through the use of virtual teaching and learning agenda, as a methodological resource complement in the presencial process of formation.

Keywords: Forum; Internet; Formation.

Breves considerações sobre o debate seminal envolvendo a graduação em Serviço Social à distância

Nas últimas décadas, tem-se observado o aperfeiçoamento das tecnologias digitais e a proliferação das redes sociais, associadamente ao avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os avanços tecnológicos têm tornado cada vez mais popular a interação em plataformas e ambientes virtuais, através da utilização do computador conectado à *internet*, para fins de aprendizagem, entretenimento, trabalho, comércio eletrônico, publicidade, pesquisas de diversas naturezas, entre outros. Na educação brasileira, os cursos à distância em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu*, cursos técnicos, ensino fundamental e médio, com a utilização de recursos computacionais e telemáticos, contando com o incentivo do Ministério da Educação (MEC), têm se expandido consideravelmente. De acordo com Bielschowsky (2008), a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) constatou que, no ano de 2007, os cursos na modalidade

de educação à distância foram acessados por mais de dois (02) milhões de estudantes no País.

No Serviço Social, a educação à distância tem sido alvo de um debate seminal. Recentemente, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), órgão federal representativo da categoria profissional dos assistentes sociais, apoiado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), promoveu uma campanha nacional com o *slogan* “Educação não é *fast-food*: diga não à graduação em Serviço Social à distância”. Esta campanha foi interrompida em julho de 2011, em virtude de liminar da Justiça Federal concedida para a Associação Nacional de Tutores de Ensino a Distância (ANATED), que a considerou pejorativa e abusiva na crítica à qualidade da educação à distância. No mês de outubro de 2011, o CFESS contestou judicialmente a ação de censura evocando o direito à liberdade de expressão, afirmando a:

[...] Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social e o descompromisso das instituições de ensino com a formação profissional de qualidade, bem como a falta de controle e acompanhamento sistemático da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do Ministério da Educação (CFESS, 2011).

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, os órgãos representativos da profissão tem se posicionado em defesa da educação presencial, pública, laica e de qualidade. Historicamente, o Serviço Social vem apoiando mecanismos de resistência social à mercantilização da educação, contraditoriamente incorporada pela legislação brasileira (CFESS, 2011). O caráter mercantil crescentemente incorporado aos direitos sociais – consonante com os pressupostos capitalistas neoliberais de orientação das políticas sociais e da proteção social, cuja responsabilidade deveria ser primazia do Estado –, caminha na contramão do projeto ético-político profissional do Serviço Social. Compreender criticamente os elementos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que perpassam a realidade do sistema educacional na sociedade capitalista contemporânea,

exige aproximações sucessivas ao cenário no qual, de maneira contraditória e complementar, observa-se a coexistência de antigas e modernas formas de planejamento, operacionalização e avaliação do processo formativo, com repercussões significativas tanto para aqueles que usufruem dos serviços educacionais, quanto para aqueles que os ofertam.

Na cena contemporânea, a transformação qualitativa da educação pressupõe o alinhamento e a potencialização de forças contra-hegemônicas à lógica dominante do capital, depende da afirmação de profissionais propositivos e sintonizados com o ritmo das transformações societárias em curso e, concomitantemente, capacitados para estabelecer mediações teóricas e práticas entre aquilo que se expressa no sistema educacional e no contexto societário. Em contrapartida, é mister observar que as mudanças tecnológicas aliadas às novas formas de gestão e organização do trabalho no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista têm desencadeado transformações no tipo de atividades tradicionalmente atribuídas ao assistente social, exigindo-lhe, entre muitos outros aspectos “[...] o trato com o mundo da informática [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 182), conhecimento indispensável para manter-se conectado ao tempo presente.

Conjugar as novas formas de gestão e organização do trabalho e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema educacional, no âmbito da sociedade capitalista contemporânea, traduz-se em desafio que convoca as distintas categorias profissionais da educação e de áreas afins, em particular, o Serviço Social, a posicionarem-se crítica e atentamente às possibilidades reveladas pelo mundo. Para tanto, faz-se necessário ter cautela no sentido de nem supervalorizar, nem subjugar as possibilidades de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema educacional:

[...] Para evitarmos a vã posição apocalíptica e a ingenuidade integrada é necessário aprofundar as reflexões sobre o uso dos meios tecnológicos na educação, esquivando-nos das euforias diante do fascínio e do

discurso apologetico da técnica; pois esses acabam por distorcer o real significado e os fins educativos a que se propõem projetos dessa natureza (BRAGA, 1999 *apud* MORAES; DIAS; FIORENTINI, 2006, p. 02).

Cabe ressaltar que o presente trabalho não se propõe a aprofundar o debate seminal envolvendo a graduação em Serviço Social à distância. O fórum, na modalidade *on-line* ou *off-line*, trata-se de um meio comumente utilizado em ambientes virtuais de aprendizagem e, portanto, integra o instrumental ou arsenal de recursos metodológicos dos quais a educação à distância lança mão, tendo esta última como terreno privilegiado de materialização. Diferentemente disso, o escopo do presente trabalho é a socialização de uma experiência de utilização de um fórum *off-line* como recurso metodológico complementar no processo de formação num curso presencial de graduação em Serviço Social. Considerando-se as transformações societárias em curso na sociedade capitalista contemporânea, tanto a qualidade dos diversos níveis de formação em Serviço Social, quanto a qualidade dos serviços prestados pelo assistente social nos distintos espaços sócio-ocupacionais nos quais esse profissional se insere, são requisitos indissociáveis e indispensáveis. Destarte, é necessário que o sistema educacional seja capaz de assegurar uma formação de qualidade consonante ao tempo presente, com repercussões qualitativas no trabalho.

Nesse contexto, entende-se que a qualificação e a proposição de espaços de ensino-aprendizagem que permitam a interação, incluso em âmbito extraclasse, são consonantes às orientações das diretrizes curriculares para os cursos de formação em Serviço Social¹ (ABESS/CEDEPSS, 1996; MENDES, 2004; MACIEL, 2006), as quais preveem diversidade nos mecanismos formativos do assistente social e múltiplos recursos para trabalhar

1 Produto do processo de revisão curricular promovido pela gestão 1993/1995 da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) – atualmente denominada Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) –, Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (ABESS/CEDEPSS, 1996; MENDES, 2004; MACIEL, 2006).

os conteúdos programáticos das disciplinas. Nessa perspectiva, aliar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao sistema educacional, em especial, do computador conectado à internet, pode contribuir para extrapolar os cânones tradicionais da construção de conhecimentos. Parte-se do pressuposto de que o fórum, na condição de meio virtual de ensino-aprendizagem, além de permitir a interação acadêmica, pode se constituir em recurso metodológico complementar no processo de formação presencial, não somente no que diz respeito ao Serviço Social, mas também às distintas áreas do conhecimento.

Procedimentos metodológicos

Em consonância com as transformações societárias em curso na sociedade capitalista contemporânea tem-se exigido, cada vez mais, um perfil profissional de assistente social que além de criativo, propositivo e questionador, comprometa-se em “[...] socializar informações, alargar os canais que dão voz e poder decisório à sociedade civil, permitindo ampliar sua possibilidade de ingerência na coisa pública” (IAMAMOTO, 2005, p. 78). A construção contínua e a consolidação do projeto ético-político profissional do Serviço Social supõem reforçar, dentre outros aspectos, o estímulo à exposição dos resultados alcançados em estudos e pesquisas, aos quais se acrescenta a socialização de experiências profissionais inovadoras, tendo em vista a possibilidade destas se constituírem em estratégias transformadoras da realidade social e, portanto, passíveis de serem multiplicadas nos distintos espaços sócio-ocupacionais nos quais o assistente social se insere.

A relevância da socialização de um fórum desenvolvido com a totalidade dos vinte e dois (22) acadêmicos de uma disciplina específica do curso presencial de graduação em Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone

Sul (FISUL)², no município de Garibaldi, estado do Rio Grande do Sul (RS), justifica-se pela possibilidade de a experiência de utilização desse meio virtual de ensino-aprendizagem constituir-se em recurso metodológico a ser multiplicado no processo de formação presencial, em outras Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, acredita-se que a associação desse tipo de recurso metodológico àqueles comumente utilizados nos diferentes níveis de educação na modalidade presencial pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem das distintas áreas do conhecimento, sendo, portanto, uma estratégia multidisciplinarmente aplicável. Vale registrar que a concepção de fórum aqui adotada refere-se ao:

Espaço onde se podem criar tópicos de discussão e cada um escreve quando o considera conveniente. Há fóruns gerais, para todos e podem também ser organizados em grupos, para discutir assuntos específicos e facilitar a interação. Os fóruns de grupos podem ser abertos a todos ou só para cada equipe, dependendo do grupo e da atividade (MORAN, 2006, p. 50).

O fórum foi criado pela docente responsável na plataforma virtual que acomoda as informações acadêmicas na instituição de ensino, denominado “Portal Educacional” (FISUL, 2011), e manteve-se no ar no período de março a junho do ano de 2011. Por plataforma virtual entende-se “o *software*, ou o conjunto deles, que possibilitam o surgimento de um ambiente” (BITTENCOURT, 2006). O termo é comum na informática para referir-se aos sistemas computacionais nos quais os programas são executados, portanto, nem toda plataforma constitui-se em ambiente virtual de aprendizagem. As plataformas também não são cooperativas, mas podem oferecer ferramentas que favoreçam a cooperação, desde que utilizadas para tal (BITTENCOURT, 2006). De maneira semelhante, uma plataforma pode não ser

2 Agradecimentos aos acadêmicos do curso de graduação em Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), do município de Garibaldi, no estado do Rio Grande do Sul (RS), pela participação no fórum *off-line* sobre temas contemporâneos afins ao Serviço Social e, em especial, por autorizaram a sua publicação.

especificamente projetada para suportar um ambiente virtual de aprendizagem, pois este “pode surgir de ferramentas simples, como uma lista de *e-mails* ou um fórum” (BITTENCOURT, 2006), como é o caso do meio virtual de ensino-aprendizagem em pauta.

O objetivo central de criação do fórum foi o de proporcionar um espaço virtual para a postagem de comentários complementares ao debate iniciado em sala de aula, envolvendo os acadêmicos e a docente responsável, tendo como fio condutor a diversidade de temas contemporâneos afins ao Serviço Social a partir do interesse individual e coletivo. A docente responsável mediou³ todo o processo, estimulando a interação e a participação individual e coletiva, problematizando os comentários postados e contribuindo para a construção de sínteses. O pano de fundo dessa proposição no curso presencial de graduação em Serviço Social embasou-se na necessária apreensão crítica da realidade social por parte dos acadêmicos, tendo em vista a articulação dos processos sociais macroscópicos às alterações que vêm sendo desencadeadas no trabalho e as particularidades da formação do assistente social. Alterações essas que “têm de ser ‘agarradas’ – decifradas e antecipadas – pelas agências de formação, como requisito para se qualificar profissionais afinados criticamente com a contemporaneidade e que nela tenham lugar” (IAMAMOTO, 2005, p. 182).

A caracterização do fórum como *off-line* deve-se ao fato de que o processo iniciou-se face a face em sala de aula e a postagem e a leitura dos comentários foram realizadas em momentos diferenciados pelos respectivos acadêmicos, não se efetivando, portanto, *on-line* ou em tempo real. Isso significa que os acadêmicos acessaram ou se conectaram ao ambiente virtual de aprendizagem em horários diferenciados, adversamente ao que ocorre, por exemplo, nas salas virtuais de bate-papo ou *chats* de *internet*. A participação precisou ser conciliada com as atividades extraclasse e particulares

3 Em seus estudos sobre mediação e Serviço Social, Pontes (1995, p. 177), referiu que o assistente social é “um articulador e potencializador de mediações”.

dos acadêmicos, extrapolando os limites físicos da instituição de ensino. Ademais, pressupôs conhecimentos de informática, além de depender da utilização de computador conectado à *internet*, de acesso limitado para alguns. Apesar disso, a maioria, isto é, quinze (15) ou 68% dos vinte e dois (22) acadêmicos realizou a postagem de pelo menos um (01) comentário no fórum, enquanto os outros sete (07) ou 32% postaram de cinco (05) a nove (09) comentários. Na Tabela A, pode-se conferir a quantidade de comentários postados por acadêmico.

Tabela A – Quantidade de comentários postados por acadêmico no fórum.

Quantidade de comentários	Acadêmicos	Total
01	06 – 27%	06
02	08 – 36%	16
03	01 – 4,5%	03
05	03 – 14%	15
06	03 – 14%	18
09	01 – 4,5%	09
Subtotal	22 – 100%	67

Fonte: Camargo, Candaten, Nicolodi (2011).

Os sessenta e sete (67) comentários postados no fórum pelos acadêmicos, perfizeram um total de vinte e uma (21) páginas de informações qualitativas submetidas à análise de conteúdo com recorte temático, com base em Bardin (1977). Optou-se pelo recorte de tema para a análise das informações qualitativas porque o mesmo visa “descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Os dados passíveis de serem quantificados foram analisados com base na estatística simples e representados através de tabelas. A exploração do material consistiu essencialmente de

“operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101), isto é, operações de recorte dos comentários dos acadêmicos em unidades comparáveis de categorização, de acordo com a frequência de aparição dos temas. Desse procedimento emergiu um conjunto de eixos temáticos sobre temas contemporâneos afins ao Serviço Social, pertinentes às dimensões do trabalho e da formação do assistente social, sendo validados⁴ (61) comentários, conforme explicitado na Tabela B.

Tabela B – Frequência de aparição dos temas por dimensão e eixo temático.

Dimensão	Eixo temático	Frequência dos temas
Trabalho do assistente social	a- Direitos sociais	18 – 30%
	b- Mídia e Serviço Social	08 – 13%
	c- Desigualdades sociais e Pobreza	05 – 08%
	d- Historicidade e Contradição	04 – 07%
	e- Violência	03 – 05%
Formação do assistente social	a- Organização de espaços de formação e qualificação profissional	07 – 11%
	b- Contribuições do fórum no processo de formação presencial	16 – 26%
02	07	61 – 100%

Fonte: Camargo, Candaten, Nicolodi (2011).

A interpretação das informações qualitativas representadas pela totalidade dos sessenta e um (61) comentários postados no fórum pelos acadêmicos, pertinentes a cada um dos eixos temáticos sobre as dimensões do trabalho e da formação do

4 Na fase de exploração do material observou-se que seis (06) dos sessenta e sete (67) comentários postados no fórum pelos acadêmicos tratavam de retificações de postagens anteriores, razão pela qual os mesmos foram excluídos da contagem total submetida à análise de conteúdo com recorte temático.

assistente social, fundamentou-se no método dialético-crítico e no referencial teórico do Serviço Social e de áreas afins. O método dialético-crítico contempla “condições subjetivas e objetivas, o movimento contraditório de constituição dos fenômenos sociais contextualizados e interconectados à luz da totalidade” (PRATES, 2003, p. 124). Interpretar a realidade sob essa perspectiva pressupõe evoluir da aparência de um determinado objeto, fenômeno ou processo social, para atingir a sua essência, a exemplo do esforço despendido, na sequência, na apresentação dos resultados encontrados e das discussões, os quais darão destaque às contribuições da utilização do fórum *off-line* sobre temas contemporâneos afins ao Serviço Social, como recurso metodológico complementar no processo de formação presencial.

Resultados encontrados e discussões

Quanto aos resultados encontrados na interpretação das informações qualitativas representadas pelos sessenta e um (61) comentários postados no fórum pelos acadêmicos, na dimensão que perpassa o trabalho do assistente social destacaram-se: questões de toda ordem relacionadas aos direitos sociais, críticas à veiculação de informações equivocadas sobre a atuação profissional por parte de algumas emissoras de televisão brasileiras, reflexões acerca das desigualdades sociais e da pobreza na sociedade capitalista contemporânea, exemplificações de situações atravessadas pelas categorias historicidade e contradição, e questionamentos sobre expressões e estratégias de enfrentamento à violência. No que tange à dimensão da formação do assistente social, emergiram proposições sobre: o processo de organização de espaços de formação e qualificação profissional e as contribuições do fórum no processo de formação presencial (CAMARGO, CANDATEN, NICOLODI, 2011).

Em que pese às características particulares da constituição sócio-histórica e cultural dos acadêmicos participantes, bem

como os processos que permearam a inserção individual no curso de graduação em Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), houve unanimidade na explicitação de questões nevrálgicas pertinentes ao trabalho do assistente social ou à formação do assistente social, que atravessam a profissão na versão flexível assumida pelo capitalismo na cena contemporânea. Na forma pela qual se encontram explicitados na Tabela B os eixos temáticos e as dimensões emergidos no fórum em pauta, é possível inferir-se que significativa parte dos comentários postados pelos acadêmicos apresentou como eixo central: antigas e novas expressões do objeto de trabalho ou matéria-prima do assistente social, isto é, as múltiplas expressões da questão social, esta compreendida como:

O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2005, p. 26).

A questão social é produto da complexa relação social histórica e contraditória envolvendo a burguesia – capitalista detentor da propriedade privada dos meios de produção – e o proletariado – trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário. Essas mesmas categorias, historicidade e contradição, perpassaram de maneira transversal os comentários postados no fórum pelos acadêmicos. Tanto a historicidade quanto a contradição constituem categorias centrais do método dialético-crítico, atualmente hegemônico na categoria profissional dos assistentes sociais. Para interpretar a realidade social coerentemente com o projeto ético-político profissional e o método que fundamenta a profissão, através de uma análise histórica e crítica “não há como separar as categorias contradição, totalidade e historicidade, pois estão imbricadas. Essas categorias não se constituem apenas em elementos para realizar a análise do real, mas são parte do próprio real” (PRATES, 2003, p. 203). Destarte, tratá-las isoladamente é privá-las de sua relação inclusiva.

Os comentários postados no fórum também demonstraram a apreensão crítica por parte dos acadêmicos, de contradições que determinaram a constituição sócio-histórica da profissão na sociedade capitalista e que, na cena contemporânea, atravessam o trabalho do assistente social e a atuação profissional político-organizativa. Compreender a prática profissional do assistente social como trabalho e este inscrito em processos de trabalho pressupõe reconhecer o assistente social como trabalhador assalariado inserido na divisão social e técnica do trabalho (IAMAMOTO, 2008) e, portanto, subordinado às determinações decorrentes das transformações societárias em curso na sociedade capitalista contemporânea (CAMARGO, 2009). A reflexão crítica dos acadêmicos acerca da dimensão do trabalho do assistente social, possibilitada pela interação no fórum, utilizado como meio virtual de ensino-aprendizagem, emergiu em 63%, isto é, em trinta e oito (38) dos sessenta e um (61) comentários, a exemplo dos seguintes recortes:

Ao ler todos os comentários dos colegas ficou perceptível a importância da atuação do assistente social em vários ambientes e como esses ambientes estão tomados por contradições. Ontem discutimos em aula através da apresentação dos grupos a trajetória do Serviço Social na história do País, de todo processo da profissão, que com toda sua particularidade continua até hoje! (Acadêmico 03, 2011).

Afinal uma categoria que luta tanto pelos direitos dos cidadãos, por garantias de melhores condições de trabalho, pela não exploração da mão de obra... Enfim, como pode ter um Sindicato que se contente com um piso salarial que inicia com R\$ 600,00 (e ainda fala que não poderia deixar um profissional ganhar apenas 1 [um] salário mínimo [...]), e ainda, realizaram uma pesquisa para conhecer a realidade dos Assistentes Sociais e o pior ainda aceitam esta condição alegando desemprego em massa, sem falar na diferença de salário da Capital pra o Interior (Acadêmico 14, 2011).

As transformações societárias em curso na sociedade capitalista contemporânea têm requisitado uma formação cada vez mais crítica em prol da construção de respostas profissionais competentes, “[...] conciliada com os novos tempos, radicalmente

comprometida com os valores democráticos e com a prática de construção de uma nova cidadania na vida social, isto é, de um novo ordenamento das relações sociais” (IAMAMOTO, 2005, p. 167). Para tanto, não se deve perder de vista a integração entre os ambientes presencial e virtual de ensino-aprendizagem, através da utilização de recursos metodológicos que permitam ao segundo, tornar-se complementar ao primeiro, visando à qualificação da formação. Para Moran (2006, p. 49), deve-se procurar ter “uma sala de aula o mais rica possível de tecnologias: computador e multimídia para apresentação e ponto de *internet* para acesso *on-line*”, pois:

Isso nos permite uma grande flexibilidade na passagem de um momento de apresentação de ideias, para outro de ilustração, de pesquisa, de contribuições dos alunos. Se um aluno conhece um texto ou *site* interessante, vai lá e o mostra diretamente à classe. Esse clima cordial e otimista contagia à maior parte dos alunos e os predispõe a colaborar mais, a dar o melhor de si (MORAN, 2006, p. 49).

Acredita-se que, à medida que os direitos sociais são garantidos, como o direito à educação de qualidade e atualizada com o tempo presente, as relações sociais entre os sujeitos sociais também se transformam e, conseqüentemente, amplia-se a possibilidade de estabelecerem-se novas formas de sociabilidade humana. Portanto, para que o assistente social possa desenvolver as atribuições privativas e as competências a ele inerentes, de forma criativa, propositiva e crítica, faz-se de suma importância a mobilização coletiva em prol de um processo de formação cada vez mais qualificado, capaz de constituir-se em estratégia de enfrentamento aos ditames do capital. Nessa direção, destacam-se os meios virtuais de ensino-aprendizagem, a exemplo do fórum na modalidade *on-line* e *off-line*, como recursos metodológicos complementares no processo de formação presencial. Essa afirmativa fundamenta-se nas contribuições do fórum *off-line* sobre temas contemporâneos afins ao Serviço Social, destacadas na avaliação protagonizada pelos acadêmicos participantes, das quais os comentários selecionados a seguir são representativos:

Que bom que temos um espaço para expor nossas ideias! Boa iniciativa. Muito válida. Assim temos um espaço de debates da nossa turma (Acadêmico 05, 2011).

Este espaço é muito importante e porque não dizer inovador (Acadêmico 09, 2011).

Aproveito este espaço para deixar minha satisfação sobre a oportunidade de trocarmos ideias em sala de aula e registrar nossas opiniões através do Fórum, é sempre muito oportuno e prático, assim eu considero. Parabéns pela iniciativa. Sempre que eu puder com certeza irei disponibilizar esta ferramenta (Acadêmico 13, 2011).

Quero primeiramente parabenizar pela ideia do fórum, pois qualquer espaço onde possamos expressar o que pensamos e ao mesmo tempo obter informações trocando assim conhecimento com os colegas é muito importante (Acadêmico 17, 2011).

Adorei este espaço e os assuntos nele discutidos, há muitos assuntos para debatermos e aqui podemos socializar e expor nossa opinião (Acadêmico 20, 2011).

Evidenciou-se a problematização acerca da dimensão da formação do assistente social em 37%, isto é, em vinte e três (23) dos sessenta e um (61) comentários postados no fórum pelos acadêmicos. Com base nesses comentários, elencou-se um conjunto de contribuições possibilitadas pelo fórum, meio virtual de ensino-aprendizagem, como recurso metodológico complementar no processo de formação presencial em Serviço Social. Dentre as contribuições elencadas prevaleceram: a socialização de informações, a troca de ideias e o debate ampliado para além dos limites físicos ou dos “muros” da instituição de ensino. Acrescenta-se a isso, a identificação do caráter inovador da proposta e as possibilidades de a mesma materializar-se como espaço de comunicação e expressão acadêmica, transparecendo a preocupação dos acadêmicos em torno dos recursos que vêm sendo utilizados e dos espaços nos quais vem sendo efetivado o processo de formação, para além do ambiente de sala de aula.

Em tempos em que se observa o expressivo progresso em termos de conhecimento, informação e introdução de novas

tecnologias, é fundamental avançar também na construção contínua e na consolidação do projeto ético-político profissional do Serviço Social, tanto no que diz respeito à dimensão do trabalho do assistente social, quanto da dimensão da formação do assistente social. Para concluir, tendo em vista os resultados encontrados na experiência relatada, ratifica-se a potencialidade da utilização do fórum *off-line*, como recurso metodológico complementar no processo de formação presencial, assim como, na construção e no fortalecimento de respostas acadêmicas, técnicas e ético-políticas que façam frente aos desafios dos novos tempos, com possibilidades de repercussões qualitativas no trabalho do assistente social, bem como das distintas categorias profissionais da educação e de áreas afins.

Referências

ABESS/CEDEPSS. Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social/ Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. *Rev. Serviço Social & Sociedade*. Proposta básica para o projeto de formação profissional. O Serviço Social no Século 21: Cortez, n. 50, p. 143-171, ano 27, abr. 1996.

ANATED. Associação Nacional de Tutores de Ensino à Distância. *ANATED consegue liminar para cessar campanha pejorativa que ataca a EaD*. Disponível em: <<http://anated.blogspot.com/2011/08/anated-consegue-liminar-para-cessar.html#comments>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, Ltda, 1977.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. O crescimento da Educação a Distância no Brasil. 2008. In: SANCHEZ, Fábio (Coord.). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

BITTENCOURT, Juliano. *Ambientes e plataformas virtuais de aprendizagem*. 2006. Disponível em: <<http://www.jbittencourt>.

com/2006/06/01/ambientes-e-plataformas-virtuais-de-aprendizagem/>. Acesso em: 05 nov. 2011.

CAMARGO, Marisa; CANDATEN, Abelina Fátima; NICLODI, Franciele. *Temas contemporâneos afins ao Sérico Social*: proposições dos acadêmicos de Fundamentos históricos e teórico-metodológicos. Garibaldi/RS: FISUL, 2011.

CAMARGO, Marisa. *Configurações do processo de trabalho em que participa o assistente social na saúde coletiva no espaço sócio-ocupacional da atenção básica*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Pela liberdade de expressão*: CFESS contesta judicialmente ação contra a Campanha “Educação não é fast-food”. 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=697>. Acesso em: 13 out. 2011.

FISUL. *Fórum on-line sobre temas contemporâneos afins ao Serviço Social*. Garibaldi: FISUL, mar./jun. de 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na contemporaneidade*: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço Social em tempo de capital fêtiche*: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. *Universidade em crise*: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2006.

MENDES, Jussara Maria Rosa. Tendências teóricas, epistemológicas e metodológicas para a formação profissional do Assistente Social no Brasil, 2004, p. 117-132. In: *18º Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*. La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San Jose/Costa Rica, jul. 2004.

MORAES, Raquel de Almeida; DIAS, Ângela Correia; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. As tecnologias da informação e comunicação na

educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNlrevista*. v. 1, n. 3, jul. de 2006, 09p.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. 2006, p. 41-52. In: SILVA, Marco. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.

PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social*. São Paulo: Cortez; Belém/PA: Universidade da Amazônia, 1995.

PRATES, Jane Cruz. *Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do Assistente Social*. 2003. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

Pesquisando o ensino da arte contemporânea

*Carine Betker**

Resumo: Este artigo apresenta questões referentes ao ensino da arte na atualidade. Pretende analisar como a arte contemporânea tem sido abordada em sala de aula, apontando possíveis diferenças e/ou relações entre o ensino da arte na contemporaneidade e o ensino da arte contemporânea. Através do estudo de publicações recentes (2009 e 2010) dos anais da ANPAP e ANPED, sobre o assunto, constata-se que a produção está, em sua maioria, concentrada na formação docente da área. Os demais trabalhos versam sobre uma multiplicidade de temas, sendo que muitos deles giram em torno de reflexões sobre a prática do ensino da arte, em diferentes níveis de ensino. É com base na seleção de alguns desses artigos, que estudam especificamente a temática da arte contemporânea, que desenvolvo o presente estudo.

Palavras-chave: Ensino da arte; Arte contemporânea; ANPAP; ANPED.

Abstract: This paper presents issues related to the teaching of art today. Intends to examine how contemporary art has been addressed in the classroom, pointing to possible differences and / or relationships between teaching and education in contemporary art contemporary art. Through the study of recent publications (2009 and 2010) and the Annals of ANPAP ANPED on the subject, it appears that production is, mostly concentrated in the area of teacher training. The other papers deal with a multiplicity

* Professora de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Graduada em Artes Plásticas, Licenciatura. Especialista em Metodologia do Ensino da Arte. Mestranda em Educação/PUCRS. E-mail: carinebetker@hotmail.com

of themes, and many of them turns around reflections on the practice of art education at different educational levels. It is based on the selection of some of these articles, specifically studying the theme of contemporary art that I develop this study.

Keywords: Teaching art; Contemporary art; ANPAP; ANPED.

Início de percurso

A pesquisa para a elaboração deste artigo partiu de uma leitura flutuante dos anais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e por encontrar poucos artigos, no GT 24 – Educação e Arte, relacionados com o assunto específico da Arte Contemporânea, parti para uma busca nos anais da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, mais especificamente no Comitê de Ensino de Artes Visuais, encontrando um número considerável de artigos para elaborar um texto de análise de como a Arte Contemporânea tem sido estudada em sala de aula, especialmente no Ensino Básico, bem como busco fazer um mapeamento de quais são os focos dos discursos existentes sobre o tema. Há uma série de publicações, especialmente livros, editados com base no ensino da arte, especialmente os de Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, entre outros autores, mas a opção por pesquisar nestes periódicos acadêmicos diz respeito à atualidade das pesquisas, com problemas e questionamentos ainda muito latentes, e mais próximos da realidade. Realizo, assim, um desvio quanto às publicações já consagradas da área, na busca de outros olhares sobre o Ensino da Arte. Após essa pesquisa nos Anais da ANPED e ANPAP, realizei uma busca no banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde as publicações encontradas foram dos mesmos autores dos artigos mais significativos, acabei optando por trabalhar apenas com os artigos.

Durante a pesquisa foram encontrados em torno de 21 artigos que mantinham relação com o tema, e após essa primeira seleção, foi realizada a sua leitura, o que resultou na seleção dos seguintes artigos: *Comitê de Educação em Artes Visuais: uma análise das questões de pesquisa da ANPAP 2008*, de Irene Tourinho; *Ensino da Arte Contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte* de Greice Cohn; *O contexto e a mediação da recepção na Arte Contemporânea*, de Vera Rodrigues de Mendonça; *Mediação educacional e sistema da arte*, de Cayo Honorato; *Arte contemporânea no contexto escolar: ausências e resistências*, de Kelly Bianca Clifford Valença; *Jakobson, Duchamp e o ensino de Arte*, Terezinha Losada; *A Arte na escola e o conhecimento do sensível*, de Josélia Schwanka Salomé; *Pixação como trabalho de conclusão de curso (TCC): Corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte*, de Gustavo Coelho; *Pichação e grafite: reverberações educacionais*, de Valdemar Schultz; *(Re)Lendo o espaço nas ondas imaginárias do graffiti: contribuições para uma arte/educação contemporânea*, de Cláudia Mariza Mattos Brandão; *Contágios entre arte e mídia no ensino da arte*, de Analice Dutra Pillar e *A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino da arte*, de Sandra Regina Ramalho e Oliveira e Sandra Conceição Nunes. Aqui se faz necessário o esclarecimento de que a pesquisa voltou-se para proposições que buscam refletir o Ensino de Arte centrado nas Artes Visuais.

Com relação à metodologia da pesquisa, é fundamental citar o artigo de Irene Tourinho *Comitê de educação em artes visuais: uma análise das questões de pesquisa da ANAP 2008*, no sentido de que proporcionou um direcionamento da pesquisa, servindo como referência metodológica, tendo em vista que apresenta justamente os questionamentos propostos pelos pesquisadores através dos trabalhos de 2008, e foi a partir da leitura de Tourinho que optei por subdividir o texto em três tópicos fundamentais.

Arte Contemporânea

Desde os anos de 1960 começaram a surgir artistas e obras que buscam apresentar ao público um modo diverso de perceber e conceber a arte. É nesse momento que se inicia a transição da arte moderna para a contemporânea, ou pós-moderna, como alguns autores irão classificar, variando de acordo com o modo de compreensão das mudanças também ocorridas na sociedade nas últimas décadas do século XX, ou seja, cada vez mais busca-se um diálogo com a arte produzida em nosso tempo e os modos de vida que levamos. Há uma articulação nas criações de modo a proporcionar uma maior participação/interação do público com as obras, o que exige uma postura diferenciada do espectador. Para o teórico Fernando Cocchiarale “[...] a arte contemporânea pode estar em vários lugares simultaneamente desempenhando funções diferentes. Mas, o principal de tudo isso são os novos tipos de relação que ela nos faz estabelecer” (COCCHIARALE, 2006, p. 66). Paralelo a essas mudanças ocorridas no campo artístico, houve também uma série de mudanças com relação ao ensino da arte, passando de uma visão tecnicista para espontaneísta, e, atualmente é concebida como área de conhecimento com conteúdos específicos, superando a concepção superficial que era vigente. Desde a promulgação da lei 9394/96, que estabelece diretrizes para o ensino da arte, e também da elaboração da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que é utilizada de forma indireta como referência nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, busca-se uma série de aproximações entre o ensino da arte e cotidiano dos alunos, interligando durante as aulas o conhecer, o fruir e o poetizar. Por vezes essa busca por aproximação se dá com a utilização da arte contemporânea como conteúdo das propostas educativas, sendo que a abordagem de outros momentos da história da arte permanece como integrante dos programas de ensino.

Como forma de conhecer melhor como a arte contemporânea tem sido abordada no meio acadêmico, parti para análise

dos artigos selecionados. Havia outros que também discorriam sobre o assunto, mas com um olhar mais voltado para a reflexão acerca de práticas educativas bastante pontuais, optei, então por deixá-los para uma análise posterior. As proposições presentes nos textos escolhidos acabam colaborando para o pensamento sobre questões conceituais que também se articulam com a prática que vivencio em sala de aula, colaborando para o processo de análise, e conectando-o com a realidade. Assim, as principais proposições/questões referenciais para pensar a arte contemporânea, relacionada com o ensino, são: 1) “Atenção: percepção requer envolvimento” – Observações sobre Mediação, Público e Percepção; 2) Conhecimento Sensível e Contexto Escolar; 3) Arte e Comunicação: a cidade como suporte. Esses tópicos funcionam como elementos norteadores da pesquisa.

“Atenção: percepção requer envolvimento”¹ – Observações sobre Mediação, Público e Percepção



Disponível em: http://www.dasartes.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=224&limitstart=2. (Acesso em: 13 jun. 2011)

1 Referência à obra de Antoni Muntadas. Disponível em: http://www.dasartes.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=238&showall=1 Acesso em: 15 maio de 2011.

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
-Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?-pergunta Kublai Khan.
-A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra-
responde Marco-, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois
acrescenta:
-Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
-Sem pedras o arco não existe.
(CALVINO, 2003, p. 81)*

A percepção é elemento fundamental para que aconteça o estabelecimento de vínculo entre a arte e o público, é através dela que a obra passa a fazer sentido e pode gerar uma experiência estética. Diante das inúmeras possibilidades de contato com a arte que temos hoje, tanto com as grandes ou pequenas exposições, bienais, galerias, quanto com propostas diferenciadas de curadoria, por vezes em espaços alternativos como bares, lojas, cinemas, e mesmo espaços públicos instituídos como destinados para a arte, como as praças e parques, ou então a própria rua, é necessário pensar como se dá esse diálogo entre as obras e o público. Esse processo, atualmente, passa a envolver a figura do mediador, que tanto pode ser o próprio professor ou o profissional que atua em espaços culturais, assumindo um papel peculiar, pois é ele quem deve instigar o público a perceber a obra, construir sua própria leitura, atuando como uma “ponte” entre esses dois pólos do abismo – entre a arte e o espectador. Mas essa ponte exige uma série de conhecimentos para ser construída, há uma complexidade que envolve a sua tessitura, para suportar o fluxo de idas e vindas por sobre sua malha. Miriam Celeste Martins apresenta a seguinte definição de mediador:

O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo

dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um medianeiro, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes – alunos e professores (BARBOSA, 2003, p. 56).

Neste momento, cito o abismo como uma metáfora, no sentido de que há um distanciamento entre arte e público, mas que ao mesmo tempo existe o desejo de um alcançar o lado do outro, descobrir o que existe nas terras que estão do outro lado, mas por vezes o medo e outros fatores acabam impedindo que essa experiência exploratória aconteça. É preciso que existam pontes, e elas podem ser de diferentes concepções, e formas, mas o que importa é que elas existam. Além disso, na base há a conexão, um lado e o outro são feitos do mesmo extrato, mesma terra, que acolhem na maioria das vezes um riacho que está em fluxo constante. E, acredito que a relação público e arte é configurada dessa forma. No fundo, as obras surgem do cotidiano, das vivências dos artistas que também são público, em diferentes momentos, de outros artistas, e que estão o tempo todo em relações de troca com as pessoas que circulam cotidianamente, é um ciclo de trocas, pois é com o olhar do público que a obra adquire sentido, e o retorno desse olhar do público, respondendo com críticas e interações que alimenta a renovação do ciclo. Na concepção de Archer, “[...] a arte é um encontro contínuo e reflexivo com o mundo em que a obra de arte, longe de ser o ponto final desse processo, age como iniciador e ponto central da subsequente investigação do significado” (ARCHER, 2001, p. 236).

Voltemos nossa atenção para a análise do modo como a arte tem sido apresentada hoje. Com sua diversidade de linguagens e meios, podemos perceber momentos e espaços distintos para

que o contato entre arte e público aconteça, e consequentemente, mediações com caráter diversificado são fundamentais. Se observarmos como os espaços têm se configurado atualmente, iremos constatar a presença de três grandes “eixos”, com sistemas e características próprias, em que o público entra em contato com a arte.

Pode-se começar pelos ‘espaços instituídos’ da arte, que contemplam os museus, galerias, bienais, portanto, as exposições em que há toda uma estrutura curatorial pensada justamente para aproximar arte e público, com estratégias para o estabelecimento de diálogos e reflexões acerca do que está sendo exposto, o mediador assume um posto mais definido nesse setor.

Em seguida vamos ter o ‘sistema de ensino da arte’, o que corresponde às escolas, podendo estar ligado tanto nas redes formais como nas informais de ensino. Pode-se dizer que muda o foco da mediação, pois entram em cena outros objetivos, que ultrapassam a experiência estética, voltando-se para a busca da formação do indivíduo dentro de um programa mais amplo de construção de conhecimento, aqui o mediador na verdade é o próprio professor.

Depois vamos ter os ‘espaços informais’, das ruas, a cidade vista como um sistema, onde o mediador acaba sendo o próprio espaço urbano, com todo o excesso de pessoas e informações tanto visuais quanto sonoras, provenientes e características desse contexto. Não há a figura do mediador personificada, mas sim evocada por toda a bagagem cultural do indivíduo, que percebe as intervenções e acaba elaborando uma leitura muito particular do que está sendo visto, vivenciado.

Ao olharmos para um histórico da atividade da mediação, iremos constatar que é bastante recente, e ainda sofre algumas resistências, pois é considerada superficial e dispensável. Sobre a atividade específica da mediação da produção contemporânea, a pesquisadora Vera Rodrigues, afirma:

Todos esses esforços de mediações nas recepções das obras de arte são desconsideradas, ainda, por alguns agentes desse circuito porque

pensam que tais ações são desnecessárias para a percepção das obras ou, simplesmente, recusam tais atividades. De qualquer modo, é fato que se começa a ser desvelado o valor da mediação na relação da obra com seu espectador, minimizando inclusive o preconceito que envolve o binômio arte/educação. [...] Se por um lado alguns rejeitam as mediações por acreditarem em uma arte que fala por si só, por outro, há aqueles que, como nós, querem dinamizar as relações artísticas com o público, por meio de ações mediadoras. A arte não fala por si porque não é uma entidade isolada, mas uma ocorrência que deriva de um conjunto de ações humanas articuladas que contribuem para comunicar o seu modo de existência. Podemos afirmar que para haver a comunicação é necessária a troca e a interação: um modo não preconceituoso e aberto aos sentimentos e às sensações tão requisitadas pela arte contemporânea que busca uma relação densa e uma recepção ativa (RODRIGUES, 2009, p. 39).

Nesse momento entra em cena o mediador como a figura que irá provocar ainda mais perguntas, e o melhor de tudo: sem dar as respostas, pois elas devem ser buscadas pelo próprio espectador.

Por sua vez, Cayo Honorato, em seu texto que discorre sobre o papel da mediação, vai debater o desmerecimento dessa função apresentado em alguns ambientes, como já fora apontado anteriormente. Apesar da crescente atenção que tem sido destinada ao trabalho do mediador em grandes exposições, ainda não é uma participação efetiva do mediador como influente no sistema da arte, segundo ele:

Todavia, quanto à questão sobre a participação da mediação educacional no processo de legitimação do que seja arte, não me parece que ela, em comparação com as demais instâncias do sistema, tenha até o momento uma posição muito decisiva. Para tanto, há certamente instâncias de maior poder ou prestígio: o museu, a curadoria, a história da arte, a crítica, o mercado, etc. [...] Mas tudo se passa como se a mediação recebesse pronto o que seja arte, para então torná-la mais próxima e acessível a um público abrangente (HONORATO, 2010, p. 2010).

Esse autor vai estruturar sua argumentação no sentido do quanto é importante a participação do público para que a obra seja plena, que o tornar-se obra seja efetivo, para que haja uma

percepção ativa (2010, p. 20), é nesse momento que entra a defesa da importância do mediador no processo, que não é abordado de modo direto, mas elucidado através de tópicos que irão articular justamente a relação problemática público/arte, expressa nos subtítulos: *O artista e o público*, *A potência do público* e *O incontornável sistema*. É no segundo tópico que o autor nos convoca a pensar sobre a necessidade do público para a existência da obra:

O fundamental dessas considerações me parece o seguinte: não é somente *para* o público que a arte existe, mas também *por* ele. E não porque lhe seja franqueado “participar” ou “interagir” com a obra, nem porque ele produz uma demanda de necessidades a serem satisfeitas. Tal como adverte o artista catalão Antoni Muntadas, “a percepção requer empenho”. Aliás, o público que faz com que a obra de arte aconteça como arte não se constitui de indivíduos que se confirmam empiricamente, tal como existem, mas daqueles que se expõem a um movimento de transformação que os excede. (HONORATO, 2010, p. 2007).

Pensar que uma pessoa pode vivenciar uma experiência estética, entrar em contato com uma obra, e a partir de então passar a perceber algumas coisas de um modo diferente daquele que já percebia anteriormente, sentir que algo mudou, ou que algo pode ser mudado, acredito que esse seja o objetivo maior de toda a discussão acerca das ações da mediação, bem como dos processos educativos voltados para a arte.

Alguns dos aspectos da mediação, como a relação entre arte e público, e principalmente sobre percepção, também podem ser sentidos nas experiências relatadas por Greice Cohn. A autora faz uma excelente análise de experiências realizadas com alunos do ensino médio, partindo da arte contemporânea, nesse caso a própria pesquisadora torna-se uma mediadora. Ela problematiza como as mudanças na arte, e nos modos de percepção da arte acabam transformando os procedimentos de ensino. Para ela:

É neste espaço relacional entre o aluno e o mundo que se situa a arte-educação na atualidade. O ensino da Arte na contemporaneidade se propõe relacional, múltiplo, participativo, inclusivo e questionador, de forma que possa proporcionar aos seus alunos uma atitude ativa, crítica e reflexiva diante do mundo. Remete-nos, assim, à arte contemporânea,

cujas abordagens se dão no espaço relacional, dialógico e indagativo existente entre obra e espectador, provocando neste uma atitude ativa, crítica e reflexiva diante de suas obras (COHN, 2009, p. 3323).

Dessa forma, percebe-se que o ensino da arte deve ser um espaço de debate sobre a produção contemporânea de arte, pensando suas relações e possibilidades de troca com o público, e nesse caso um público bastante específico, ligado ao meio escolar. Vale ressaltar que na citação acima surge novamente a referência à mudança de atitude que deve ser adotada pelo espectador, e isso é válido não apenas para os alunos citados por Cohn, mas para o público de um modo geral. Esse aspecto também é recorrente nos textos de outros autores pesquisados anteriormente.

Ainda pensando essa questão do contato com a obra, Pillar (2010, p. 1930) nos fala que “através da nossa interação com os textos da arte e da mídia, muitas vezes experimentamos sensações, emoções, pensamentos provocados por este contato direto, que nos contagia, nos transforma”. Podemos pensar nesse momento de interação como um momento frutífero para o desenvolvimento de um trabalho de mediação, elaborado muito no sentido de instigar ainda mais o espectador. E é pensando nessa característica da arte, de movimentar sensações, é que podemos dar sequência nessa investigação sobre as possibilidades da arte contemporânea no ensino.

Conhecimento sensível e contexto escolar



Arquivo pessoal de Carine Betker.

Podemos encontrar vasta argumentação sobre a necessidade de valorização do conhecimento sensível, que seria estimulado ou proporcionado pelo ensino da arte. Este conhecimento sensível e sua relação com a educação é descrito por Duarte Jr. de um modo bastante elucidativo:

Assim, a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito de seu trabalho, por mais racionalmente “técnico” que este possa parecer. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique devida atenção, proporcionando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (DUARTE, 2003, p. 171).

A arte contemporânea surge, também para a educação, como uma proposta de trabalho que pode criar um modo de percepção mais atento aos aspectos sensoriais relacionado-os com os elementos estéticos. Esse é um discurso já consolidado com referência ao ensino da arte, mas ainda se mantém atual.

Especialmente como alternativa frente à anestesia em que vivemos, onde não há tempo para nada, as informações, imagens, e apelos são vastos, mas todos são vistos de modo superficial, muitas vezes não sendo percebidos em seu todo. Então, a arte contemporânea, com uma variedade de propostas, sensoriais inclusive, seria um modo de envolver um pouco mais o corpo como um todo, e nos convoca para uma reflexão mais profunda sobre as experiências que vivemos.

Parece ser um contrassenso falar em “anestesia” dos sentidos diante do contexto da arte contemporânea, que procura trazer o espectador cada vez mais para dentro da obra, tanto de modo interativo como perceptivo, e muitas vezes como colaborador na elaboração da obra. Mas olhando atentamente para o cotidiano podemos perceber que vivemos realmente uma série de anestésias. Essa característica pode ser constatada quando, por exemplo, vemos imagens de notícias violentas, provenientes dos mais diversos lugares, sejam eles muito próximos ou muito distantes, e isso acontece na maior parte do tempo. Veiculadas na mídia em sua maioria, elas são agressivas, mas nem sempre nos comovem, não sabemos muito bem por que, mas é como se de tão repetidas se tornassem banais, ou até mesmo naturais.

O oposto também vai acontecer, com situações em que o fato de vermos uma imagem choca muito mais que o fato que acontece repetidas vezes no cotidiano, mas que no momento em que é transformado em imagem e deslocado para outro ambiente, acaba gerando uma reação diversa. É como se necessitasse de uma série de aparatos para que a realidade seja visualizada, como nos diz Guy Debord, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (1997, p. 14).

A pesquisadora Josélia Salomé argumenta acerca da importância do conhecimento sensível no ensino da arte, como sendo um modo de pensarmos na educação de forma a constituir uma sociedade mais humanizada, frente às dicotomias que nos afetam,

e geram distanciamentos entre os indivíduos e os trabalhos que desenvolvem, perdendo assim a identidade. Em suas palavras:

Dáí a necessidade de a arte-educação ser estudada dentro da sociedade capitalista, como um processo que permitirá ao homem a sua humanização, possibilitando acesso aos conhecimentos elaborados pelo homem no percurso de sua história, possibilitando assim humanizar-se nesse processo, percebendo-se agente do meio social onde vive. [...] a arte na escola é uma atividade criadora aliada ao conhecimento artístico que, quando trabalhada como meio de formação dos sentidos humanos, propiciará o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo que cerca esse homem (SALOMÉ, 2009, p. 3378-3379).

Ainda sobre esse aspecto, voltado para o aprimoramento do saber sensível e significativo, podemos recorrer ao pensamento de Kelly Valença:

[...] é preciso que não confundamos imagem ou obra de arte com discurso. Os discursos e significados estão nos sujeitos e em suas respectivas relações com os artefatos. Logo, os significados não estão nos artefatos. Estes não carregam discursos de forma que as pessoas possam olhar e ‘alcançar’ ou, ainda, adivinhar o que o artista quis ‘passar’ ou ‘dizer’. Muito embora os artistas tenham intenções ao elaborar seus trabalhos, isso não garante que as pessoas percebam em consonância com o pensamento criador, nem tampouco significa que este pensamento elimine outras maneiras de interpretar. [...] quem olha, logo interpreta, é a nossa mente conectada às nossas experiências socioculturais. É assim que entram em cena nossos sentidos e nossos repertórios (VALENÇA, 2009, p. 3407).

Essas pesquisadoras irão nos proporcionar, em suas reflexões, um retorno ao entendimento do ser humano como um todo, em que andam juntas as dimensões: físicas, sociais, históricas, culturais e psíquicas, nos propondo um ensino da arte que contemple essas dimensões, que busque o estabelecimento de diálogos entre essas diferentes dimensões do ser. De certa forma, é a centralidade no sujeito que vai tornar a percepção ativa, e constituir os sentidos para ele sobre as experiências vividas.

O termo *sentido* pode surgir com inúmeras significações, dependendo do contexto em que é aplicado, e aqui neste texto foi utilizado pelo menos em duas dimensões diversas, mas que

se unem justamente para construir uma totalidade em relação à percepção da arte, vamos ter as duas dimensões dos *sentidos*, tanto os relacionados com a dimensão simbólica da obra, no modo como iremos “compreender/ significar” o que está sendo apresentado, como os *sentidos* sensoriais. De certa forma essas duas dimensões estão presentes em todo o processo educativo, pois a construção do conhecimento só acontece quando há a interação entre eles, é preciso que a materialidade e a afetividade caminhem juntas. Como nos diz Duarte Jr., “[...] o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE, 2003, p. 13). E, assim chegaremos aos modos como a materialidade do ambiente nos proporciona formas de comunicação, que nos tocam através de inúmeras sensações, e geram outros diálogos, como veremos a seguir.

Arte e comunicação: a cidade como suporte



Disponível em: http://www.artsjournal.com/artopia/2011/02/banksy_lo-ses_oscar_bid.html Acesso em: 13 jun. 2011.

Apesar das temáticas variadas, muitos artigos pesquisados evidenciam uma questão latente: o aspecto comunicativo da arte. Essa comunicação se estabelece nos meios os mais diversos, indo desde projetos transdisciplinares, passando por estudos da cultura visual, estudos de teorias relacionadas com a semiótica, e chegando a pesquisas de linguagens específicas como o *grafite* e a *pichação* (a grafia dos termos varia de acordo com o autor). Estes últimos com uma presença marcante nas últimas reuniões da ANPED, constando de três trabalhos dedicados exclusivamente ao tema, o que não é algo muito comum. Esses artigos acabam por nos conduzir à vasta produção de arte contemporânea que problematiza o espaço urbano, utilizando a cidade como suporte para suas ações e intervenções. Pensar como o ensino da arte pode estar articulando a percepção de todos esses processos, híbridos por natureza, e que estabelecem pontos de diálogo com a cidade, se faz necessário neste momento.

A comunicação pode ser pensada como uma relação que envolve as dimensões de espaço e tempo. Toda comunicação assume características específicas de acordo com o tempo histórico em que se vive, bem como só fará sentido inserida em um determinado espaço/lugar, criando diálogos em códigos que são a identidade daqueles lugares, portanto, estreitamente ligados a eles. A leitura desses códigos, de certa forma irá proporcionar uma interpretação do contexto social, entrando em cena não apenas os códigos verbais, mas também os de ordem sensível e visual. Nesse sentido as palavras de Claudia Brandão são esclarecedoras:

A leitura visual do mundo viabiliza a compreensão de que realidade não se reduz a um conjunto de dados materiais ou fatos isolados. Ela favorece o reconhecimento dos substratos das atitudes sociais, reflexos de mentalidades e comportamentos. O exercício da contemplação possibilita perceberem-se as relações e interrelações que constituem a vida social, ressaltando a importância da atividade simbólica para a compreensão de qualquer agregação social e suas particulares relações (BRANDÃO, 2010, p. 2).

Em sua pesquisa sobre as contribuições da prática do grafite para a arte contemporânea e seu ensino, Brandão acaba por nos conduzir a olhar para caminhos outros, como prováveis alternativas para o ensino da arte, em que apresenta possibilidades muito mais centradas na observação do cotidiano, com suas imensas potencialidades. Além da pesquisa de Brandão, outros dois pesquisadores irão abordar a temática do grafite e da pichação, em trabalhos apresentados na 33ª reunião da ANPED, cada um com suas particularidades, mas que centralizam o foco da discussão sobre esses procedimentos de intervenção urbana.

Valdemar Schultz, em seu estudo sobre o grafite e a pichação, irá abordar o tema como um modo de “interação social” (SCHULTZ, 2010, p. 5), pensado no contexto de “protesto pacífico” (p. 2) o que nos conduz à dimensão da comunicação presente nesses meios, com intenções as mais diversas, variando de acordo a autoria da intervenção e o espaço escolhido. É como Schultz (2010, p. 1) nos diz:

Pichações e grafites estão presentes pelos muros, portas de garagem, na fachada dos prédios, viadutos, postes, vagões, túneis, ruínas, monumentos e tantas outras superfícies disponíveis que possam servir de suporte. Incorporados à paisagem das metrópoles, a pichação e o grafite estão presentes tanto nas vias de circulação quanto nos espaços intransitáveis. Já não se pode mais ignorar sua presença.

Essa presença é fecunda para os debates em sala de aula, levando-nos a analisar a potencialidade de ambas as linguagens, grafite e pichação, e o pesquisador Schultz aborda justamente essa dicotomia que existe na sociedade, em que geralmente se valoriza o grafite em detrimento da pichação. Sem emitir juízo de valor sobre o tema, pois, segundo ele, os dois procedimentos apresentam pontos em comum, tanto em suas origens, como no caráter afirmativo de quem os cria. Pensando justamente no caráter de expressão social, podem ser associados a uma necessidade de experimentação gráfica, presente inclusive nos espaços das escolas, nas palavras dele:

Com o apoio de instituições sociais, um número considerável de grafiteiros reivindica para si o status de artistas, enquanto que considera a pichação vandalismo. Em contrapartida, alguns pichadores consideram a prática do grafite cooptada pelo sistema. O limite entre um estilo e outro é ténue e as tentativas de diferenciação correm o risco de valorizar uma prática em detrimento da outra. As pesquisas tendem a resistir às tentativas de classificação dos “tipos” de grafismos urbanos porque dão maior relevância ao tipo de interação social presentes em ambas as práticas (SCHULTZ, 2010, p. 5).

Por sua vez, Gustavo Coelho, apresenta uma pesquisa mais complexa, que vai concentrar seus esforços especialmente sobre a pichação, propondo-a como um diálogo entre as duas faces das cidades, entre o que é instituído e o que é marginal. Contrapondo inclusive com o grafite. Avançando na problematização sobre o ensino da arte, Coelho vai refletir sobre a questão no âmbito do ensino superior, desenvolvendo seu texto a partir da análise de um TCC totalmente baseado na pichação, trabalho este desenvolvido por um pichador – estudante de Belas Artes. Atitudes que geram polêmicas sempre são bem vindas para a estruturação de debates acerca dos modos como a arte é absorvida pelo público, e no âmbito escolar, acredito que independente de nível de ensino, acabam provocando uma reestruturação do pensamento acerca do instituído. O trabalho citado por Coelho busca justamente a ruptura dos limites existentes entre arte e vida, e consequentemente podemos pensar em rupturas entre arte e educação.

Diferentemente de Schultz que prima pela neutralidade, Coelho vai argumentar no sentido de uma potência maior para a pichação, definida assim em suas palavras:

Não se pode entender, portanto, a pichação, limitada à sua produção tipográfica, ao nome no muro, muito menos às suas reelaborações como estampas de roupas, outdoors ou estudos de design. A pichação, em sua completude não é apreensível numa exposição, numa foto que seja, ela só se completa no momento que é experienciada, vivida, em toda sua sedução e subversão, em todo peso carregado por aqueles que, ao escolhê-la como opção para ocupar o mundo, para escrever sua vida sem autorizações, aceitam o fardo e o orgulho irônico de se apaixonarem pelo crime (COELHO, 2010, p. 17-18).

De certa forma, seu texto, em tom poético, vai ser articulado totalmente de modo dual, sempre beirando o abismo entre uma face e outra do tema, transitando e questionando a legalidade e o crime, sendo guiado pela metáfora da cidade de Bersabeia, de Ítalo Calvino, que fala de uma cidade que teria uma irmã gêmea em seu subsolo, e essa seria possuidora de tudo o que havia de indesejável na cidade da superfície.

Observar o cotidiano, os espaços por onde circulamos e o que há neles, pensando as intervenções que existem ao nosso redor, como sendo materiais para a elaboração de propostas de ensino mais conectadas com a realidade, são questões centrais desses artigos analisados. Para além da marca física que fica registrada no espaço urbano com as intervenções do grafite ou da pichação, existe outro aspecto fundamental, o de transitório, e que pode estar associado à performance, conceito bastante explorado na arte contemporânea. Nessas ações de grafiteiros e pichadores, o processo de construção das imagens é tido como elemento constituinte da obra. Assim, o caráter efêmero do processo de realização, que pode ser definido como um “acontecimento”, entra em diálogo com o que Archer nos fala sobre a performance dos anos 1970: “uma arte que pudesse afirmar-se como tal ao negar o potencial de venda dos objetos carregava uma certa força política e ideológica contrária aos dogmas da economia capitalista de mercado” (ARCHER, 2008, p. 117).

Seguindo conectados com a temática do cotidiano, vamos ter os artigos com as propostas que analisam o ensino da arte pelo viés da visualidade, tema que já vem sendo estudado no âmbito do ensino da arte já há algum tempo, principalmente desde os estudos da cultura visual, que originaram inúmeros trabalhos de pesquisa, em sua maioria baseados no pensamento de Fernando Hernández. Nesse sentido, o artigo de Pillar denominado “Contágios entre arte e mídia no ensino da arte”, apresentado no 19º encontro da APAP, vai ser referencial, pois além de trazer esclarecimentos sobre *visualidade*, vai acrescentar o conceito de *contágio*, baseado em Landowski, para analisar situações de

ensino/aprendizagem que utilizam como referência a mídia do desenho animado. Segundo Pillar:

A visualidade, como um texto híbrido que envolve arte, mídia e imagens do cotidiano, é, na contemporaneidade, objeto de estudo do ensino da arte. A teoria semiótica discursiva tem contribuído para a leitura da visualidade por prestar atenção, além do conteúdo, à materialidade dos objetos visuais ao buscar analisar a produção de sentido, possibilitando um referencial teórico e metodológico para pesquisas com textos híbridos na área de artes e no ensino da arte (PILLAR, 2010, p. 1932).

Também o conceito de *contágio*, referenciado e utilizado no texto de Pillar, reflete o modo como o aspecto da comunicação pode ser percebido na arte contemporânea e no seu ensino, além de estar intimamente ligado ao conceito de visualidade apresentado, uma vez que os limites entre as linguagens e os meios estão cada vez mais tênues, nos colocando mais próximos do contato com a arte. Nas palavras da pesquisadora:

Poderíamos, então, usar o termo contágio para pensar não só a permeabilidade entre as produções da arte contemporânea e da mídia desenho animado, este encontro sensível que torna difusas as fronteiras entre estas duas áreas e promove modificações tanto na arte como na mídia; mas também este encontro do sujeito com as produções contemporâneas. [...] Outra forma de contágio presente na contemporaneidade diz respeito às fronteiras difusas entre arte, mídia e cotidiano, em que temas, processos e suportes se mesclam (PILLAR, 2010, p. 1931-1932).

Esse modo de conceber o *contágio* acaba nos conduzindo a pensar que os projetos transdisciplinares teriam uma afinidade conceitual, principalmente no tocante à permeabilidade, no modo como cada área ou linguagem acaba penetrando, tendo contato com outras. Como é a proposta de Sandra Conceição Nunes e Sandra Regina Ramalho no artigo “A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino da arte”, publicado no 18º encontro da ANPAP, uma vez que fala justamente desse caráter permeável, em que as áreas se articulam de modo interligado, apesar de as autoras apontarem apenas para a transdisciplinaridade entre as disciplinas de caráter estético – artes visuais, música e

teatro – esse modo de trabalho pode ser utilizado para a elaboração de projetos mais amplos, que visem a uma comunicação entre diferentes áreas do conhecimento.

Considerações finais: uma soma de ideias

A divisão deste trabalho em três eixos principais se deu como uma alternativa para chegarmos um pouco mais perto de alguns aspectos que têm se mostrado essenciais para pensar a arte contemporânea, e especialmente o ensino de arte que utiliza esse período como conteúdo para a elaboração de seus projetos de ensino e pesquisa. E chegando ao final desse processo, percebe-se que essa divisão acaba por evidenciar o quanto todas essas questões estão interligadas, e podem nos conduzir a outros aspectos e conceitos que ultrapassam os limites deste estudo, evidentemente não seguirei a análise aqui pelo fato de que se tornaria por demasiado generalizante e extenso, o que fugiria da proposta do formato artigo. Por fim, fica evidente que diante do cenário da arte contemporânea e do ensino da arte atual é preciso que encaremos uma mudança de atitudes, tanto no momento em que estamos em sala de aula quanto naqueles em que estamos circulando pelas ruas, ou ainda visitando exposições, pois só com uma postura mais disponível, conseguiremos viver e proporcionar experiências plenas de sentido. E, essas experiências podem surgir nos momentos mais inusitados e estruturados em inúmeros suportes, criando diversos modos de comunicação, pois como vimos, os limites para a arte já foram transpostos há bastante tempo.

Referências

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos. (Re)Lendo o espaço nas ondas imaginárias do grafitti: contribuições para uma arte/educação contemporânea. In: *Anais 33ª Reunião da ANPED*, Caxambu, 2010.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE Jr., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

COELHO, Gustavo. Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da Lei. *Anais 32ª Reunião da ANPED*, Caxambu, 2009

COHN, Greice. Ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte. *Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP*, Salvador BA, 2009.

HONORATO, Cayo. Mediação e sistema da arte. *Anais 19º Encontro Nacional da ANPAP*, Cachoeira BA, 2010.

LOSADA, Terezinha. Jakobson, Duchamp e o ensino da arte. *Anais 19º Encontro Nacional da ANPAP*, Cachoeira BA, 2010.

MENDONÇA, Vera Rodrigues. O contexto e a mediação da recepção na arte contemporânea. *Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP*, Salvador BA, 2009.

NUNES, Sandra Conceição. A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino de arte. *Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP*, Salvador BA, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. *Anais 19º Encontro Nacional da ANPAP*, Cachoeira, BA, 2010.

SALOMÉ, Joselia Schwanka. A arte na escola e o conhecimento do sensível. *Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP*, Salvador BA, 2009.

SCHULTZ, Valdemar. Pichação e grafite: reverberações educacionais. *Anais 33ª Reunião da ANPED*, Caxambu, 2010.

VALENÇA, Kelly Bianca. Arte contemporânea no contexto escolar: ausências e resistências. *Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP*, Salvador BA, 2009.

***Estórias Gerais e Primeiras Estórias:* o sertão em imagens, o sertão em palavras. Uma proposta de leitura para a Educação Básica**

*Carolina Valada Becker**

*Não, não te recomendo a leitura de Joaquim Manuel de Macedo
ou de José de Alencar. Que ideia foi essa do teu professor?*

Mario Quintana

Resumo: Trabalhar as obras de Guimarães Rosa, no Ensino Médio, sem dúvida, é um desafio, pois a linguagem rosiana e seu universo temático podem distanciar leitores ainda em formação. Tendo em vista essas especificidades estéticas, proponho um trabalho intertextual para apresentar Guimarães aos alunos. Trata-se da leitura de duas obras: a graphic novel “Estórias Gerais”, de Wellington Srbek (roteiro) e Flavio Colin (ilustrações), cujo conteúdo é autoral e revisita, assim como Rosa, o sertão e sua cultura; e o livro de contos “Primeiras Estórias”, de Guimarães Rosa. Pretende-se, por meio do conceito de Letramento Literário, aproximar os alunos do ato de ler, partindo de um gênero híbrido – uma graphic novel –, para, em seguida, chegar à obra canônica de Guimarães.

Palavras-chave: Contos; Graphic novel; Projeto de leitura; Guimarães Rosa.

* Graduada em Letras pela UFRGS e mestranda em Teoria da Literatura pela PUCRS.
E-mail: carol.valada@hotmail.com

Abstract: To deal with the works of Guimarães Rosa in High School is undoubtedly a challenge, because the language of the author and his thematic universe may distance young readers still in formation. Having these aesthetic specificities in mind, I propose an intertextual work in order to present Guimarães to the students. It includes two readings: the graphic novel *Estórias Gerais* by Wellington Srbek (writer) and Flavio Colin (illustration), which has an authentic content that revisits, just like Rosa, the sertão region and its culture; and the short story book *Primeiras Estórias* by Guimarães Rosa. Using the Literary Literacy concept, the intention is to bring students closer to the act of reading, starting with a hybrid genre – a graphic novel – and after that, reaching Guimarães canonical work.

Keywords: Short stories; Graphic novel; Reading project; Guimarães Rosa.

Introdução

O sertão é um mundo, explica Riobaldo, personagem-narrador do romance “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa, a seu interlocutor silenciado e, conseqüentemente, a seu leitor. Em uma sala de Ensino Médio, fica a dúvida: como apresentar o sertão aos alunos? Como mediar a relação dos estudantes com o universo e a obra de Guimarães Rosa? A dúvida materializa-se porque, em geral, a leitura do romance *Grande Sertão: Veredas* é – atrevo-me a dizer – impossível de ser aplicada em sala de aula¹. Por outro lado, os contos do autor, presentes no livro “Primeiras Estórias”, podem ser uma excelente maneira de iniciação ao universo sertanejo – sua jagunçagem, sua linguagem – e à poética rosiana.

1 Não digo, de modo algum, que não existam alunos, na Educação Básica, capacitados, letrados literariamente, para executar tal leitura. Entretanto, devido à dimensão estilística e à organização narrativa do livro, o ato de ler torna-se, sem dúvida, uma ação muitíssimo exigente e aplicá-la em sala de aula exigiria um tempo muito expressivo.

Mesmo diante da leitura de um gênero mais conciso como o conto, o aluno se digladia com as palavras e a temática de Rosa, com sua semântica e sua sintaxe. Apresentar Guimarães Rosa a um leitor inexperiente ou ainda em desenvolvimento pode ser uma experiência traumática. Sabemos, como professores da Educação Básica, que toda leitura realizada em sala de aula merece mediação. Então me pergunto: como, afinal, mediar a leitura de Guimarães Rosa?

Partindo dessa inquietação, este artigo ensaia uma proposta de leitura: proponho um planejamento de atividades, um projeto, que prioriza o ato de ler e a fruição, tentando apropriar-se do conceito de letramento literário e assumindo como objetivo um ensino literário nas escolas cujo mote seja a literatura comparada. Para tanto, duas obras foram selecionadas: uma *graphic novel* intitulada “Estórias Gerais”, com roteiro de Wellington Srbeek e desenhos de Flavio Colin; e um livro de contos, “Primeiras Estórias”, de João Guimarães Rosa.

Por que Guimarães Rosa? Por que ler?

Um dos primeiros questionamentos dos alunos, quando convidados (ou obrigados, por meio de leituras mensais ou trimestrais, as quais serão avaliadas) a ler uma obra literária na disciplina curricular “Literatura” é este: por que preciso ler este autor e esta obra²? A dúvida é legítima, uma vez que eles, em geral, não escolheram a obra a ser lida e, mais comum ainda, são levados a ler clássicos da literatura brasileira, os quais, inúmeras

2 Por vezes, o aluno questiona o mais básico dessa atividade: por que ele precisa ler? Nessa circunstância, essencial é que o professor esteja convicto e saiba por que, afinal, a leitura, especificamente a leitura literária, é importante. Um argumento nos dá Vincent Jouve: “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro momento deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção” (JOUVE, 2002, p. 109); outras razões, defesas do ato de ler, encontramos nos escritos de Antonio Candido; para o crítico, a literatura é essencial pois humaniza o ser humano (CANDIDO, 1988).

vezes, são muito distantes do universo do aluno. Os professores de Literatura, por sua vez, podem ensaiar diversas respostas para seus alunos e, certamente, a construção do cânone será uma explicação. Na verdade, o professor deve questionar-se: afinal, por que e com quais objetivos ensinamos o que ensinamos?

Se seguirmos o argumento do cânone, diremos que, na história da literatura, alguns autores e algumas obras são tão importantes que nós, na contemporaneidade, os lemos. Compreenderão a resposta apenas os alunos que tiverem conhecimento do conceito de sistema literário. O argumento é legítimo, porém não exclui um trabalho didático e literário com obras contemporâneas e, principalmente, um trabalho intertextual, a partir do qual obras canônicas possam estar em diálogo com criações contemporâneas.

Não questionarei, aqui, se devemos ou não trabalhar Guimarães Rosa em sala de aula e o porquê disso. A priori, ele é um autor que deve ser conhecido pelos alunos, uma vez que desvenda e recria as ideias e as identidades presentes no regional, transformando-as em universal. Parto da ideia, portanto, de que sim, Guimarães Rosa estará nas salas de aula. Portanto, o questionamento torna-se outro: como apresentá-lo aos alunos?

Essa certeza sobre a importância de Guimarães leva-nos a outro aspecto. O ato de ler deve ser prioridade, devemos fruir as palavras de Guimarães, pois apenas assim o aluno compreenderá, de fato, a dimensão daquela construção estética. Insuficiente, portanto, é dizer aos alunos que Guimarães Rosa existiu e que sua criação literária é única; é preciso ler a obra e não conhecer apenas a historiografia. Segundo Afrânio Coutinho, duas posturas têm aparecido em nosso ensino de Literatura:

A abordagem histórica leva-nos a reduzir o ensino da Literatura ao da História literária, ou seja, à exposição da ambiência histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção das obras, e da vida dos autores nos seus pormenores exteriores e na sua psicologia. [...] E ensino da Literatura, consoante esse critério, passou a reduzir-se ao estudo histórico das literaturas, isto é, ao conhecimento do meio social, político, histórico, econômico e da vida dos escritores, confundindo assim o fato histórico e o fato literário, que são as obras elas próprias.

O aprendizado reduzia-se, em última análise, à memorização de nomes, títulos e datas, ou alguns pitorescos fatos biográficos (COUTINHO, 2008, p. 25).

Nas salas de aula da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, esquecemos de tratar a literatura como arte, a arte da palavra, a arte da representação. Sem dúvida, noções de sistema literário, como mencionei acima, e de história da literatura são importantes, mas de modo algum substituem a fruição da obra. Apenas essa percepção, o ato de experienciar a literatura³, pode recuperar o seu caráter artístico.

Uma comparação é interessante: os alunos, em geral, não duvidam de que o cinema seja uma arte e conseguem externalizar opiniões tanto sobre sua temática quanto sobre sua construção narrativa. Em oposição, quando se trata de um conto, romance ou poesia, isso se torna um desafio. Essa constatação demonstra que continuamos a tratar a literatura como um objeto instalado em uma torre de marfim, isto é, distanciada da vida real. Para o aluno, em geral, o cinema está inserido em seu dia a dia e, por isso, não distanciado.

Volto às ideias de Afrânio Coutinho. O crítico sugere substituírmos esse ensino engessado e historiográfico por um ensino genológico, o qual prioriza o conhecimento dos gêneros literários e, assim, o contato com as obras e com a leitura. O método consiste, nas palavras de Afrânio, “em colocar o educando em contato direto, desde o início, com o texto literário, através dos gêneros (COUTINHO, 2008, p. 27).

Desse modo, inevitavelmente, o aluno conhecerá elementos inerentes à forma literária e o fará por meio da leitura. Depois de ler uma peça, um romance, um conto, uma crônica, um poema, o estudante poderá compreender o que são esses gêneros e suas especificidades.

3 Essa discussão está em pauta desde a década de 80, principalmente com escritos de Regina Zilberman, como o artigo “A leitura na escola”: “A proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção” (ZILBERMAN, 1993, p. 21).

Somam-se a essas reflexões a ideia de projeto de leitura ou programa de leitura. Não basta dizer ao aluno, ‘leia’; precisamos, como professores, mediar essa relação. As propostas de Rildo Cosson, nesse caso, são importantes: ele parte do conceito de Letramento⁴ – em geral, utilizado na área da linguística – e o desloca para a literatura. Em síntese, ele sugere: “[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (COSSON, 2011, p. 21).

Ler, no entanto, não é um ato pacífico e simplista; o ato de ler é uma negociação e não uma “simples viagem ao imaginário”, como muitas campanhas publicitárias, a favor da leitura, propagam. Ler é construir sentido, é desacomodar-se e, portanto, é trabalho árduo, mas que, ainda assim, pode ser um momento de entretenimento – aspecto para muitos não leitores inimaginável.

A leitura literária – assim como a leitura de diversos gêneros textuais presentes no cotidiano (reportagem, notícia, resenha) – deve proporcionar ao aluno, além da observação artística, criticidade. Para Afrânio Coutinho, isso nos remete a uma leitura expressiva, interpretativa e dialogada (COUTINHO, 2008, p. 27). Esse ato de ler é, na verdade, um caminho para a análise literária, cujo cerne prevê a criticidade, uma vez que o aluno deve conhecer o gênero e analisá-lo estruturalmente e observar o estilo do autor, tecendo juízos de valor baseados em uma vivência de leitura. Um explicação mais pontual faz-se necessário: sem dúvida, o conceito de história da literatura, bem como o conhecimento de que existem a crítica e a teoria literária são indispensáveis, afinal, compõem o sistema literário. Entretanto, esse campo de conhecimento deve, a meu ver, ser agregado à sala em união à leitura. Em outras palavras, o aluno pode cumprir a função de crítico literário, bem como pode teorizar a partir de

4 Magda Soares define letramento como um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004).

sua leitura, de suas interpretações. A esse momento mais pessoal de construção de sentido, nós, professores, devemos agregar o campo teórico e as análises cristalizadas da crítica. Trata-se, na verdade, de repensar como organizamos nossa prática de ensino: pedimos a nossos alunos que reproduzam as ideias de teóricos e críticos da literatura, sem incitar a sua leitura crítica, ou permitimos que ambas as vozes tenham espaço e força? Dar voz ao aluno e às suas valorações literárias será possível, apenas, se ele, de fato, tornar-se um leitor.

Ler quadrinhos e ler prosa: o letramento literário e suas etapas

Até aqui, tentei discutir o ensino de literatura, sua proposta recorrente e algumas novas perspectivas. Reitero: o ensino de literatura pode priorizar o ato de ler, e não o ensino historiográfico; os trabalhos em sala de aula podem partir da conceituação de gênero literário e, sempre que possível, constituir um projeto de leitura, ou seja, uma produção em etapas, cujos saberes venham do ato de ler.

No plano das ideias, essa é uma boa proposta. Entretanto, todos aqueles que já adentraram uma sala de aula sabem o quanto a docência é desafiadora. Por isso, as atividades devem ser bem elaboradas, o professor deve ter consciência de seus objetivos. Se o professor não estiver convicto do que faz, o aluno perceberá. Nesse sentido, a estrutura do projeto a ser aplicado é muito importante. A primeira postura teórica a ser assumida refere-se à conceituação de literatura comparada. Não se busca, evidentemente, fontes e influências (tendência já abandonada pela teoria da literatura), mas sim elementos textuais, temáticos e estruturais que dialoguem, suscitando reflexões.

Propor um ensino de literatura que seja baseado em literatura comparada – uma das tendências teóricas mais pululantes dos últimos anos – é demonstrar aos estudantes a presença da

literatura no dia a dia e o dinamismo da criação artística. Podemos ler um poema ou um conto e contrastá-lo com um filme, uma canção, uma obra de arte. Uma educação literária comparada prevê a intertextualidade materializada. Para Julia Kristeva, na canônica obra ‘Semanálise’, a estrutura literária é uma elaboração sempre em relação a outra; ela referencia Bakhtin e prossegue:

Esta dinamização do estruturalismo só é possível a partir de uma concepção, segundo a qual a “palavra literária” não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior (KRISTEVA, 1974, p. 62).

Na proposta deste artigo, o diálogo estabelecido é genológico: de um lado, o sertão de Guimarães Rosa, canônico e em prosa; de outro, o sertão de Wellington Srbek e Flavio Colin, em certa medida, um gênero marginalizado, a história em quadrinhos⁵, mas que na sua estrutura compartilha elementos estruturais narrativos, como personagem, tempo, espaço, narrador (ainda que este possa ou não estar presente), algo que se aproxima à definição de arquigênero, proposta por Gerád Genette, para quem, “em suma, todo o gênero pode conter sempre gêneros vários” (GENETTE, 1990, p. 80).

O projeto proposto busca, pois, exatamente o “cruzamento de superfícies textuais” explicitado por Kristeva. Por meio do lugar sertão temos um processo intertextual entre as obras selecionadas. Sendo assim, é esta a motivação a ser levada aos alunos: desvendar o que é o sertão e o que é o jagunço. A ideia é partir da graphic novel “Estórias Gerais”, a qual dialoga com o universo temático de Guimarães, para, então, chegar aos contos de “Primeiras Estórias”.

Por que a HQ primeiramente? O que norteia essa ordem de leitura é um palpite: creio que os alunos, devido ao caráter

5 Podemos nomear os quadrinhos, neste gênero específico que estou trabalhando, de graphic novel, narrativa gráfica ou narrativa sequencial. Essa conceituação pode ser encontrada na obra “Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos”, de Will Eisner (São Paulo: Devir, 2008).

visual da sociedade, estejam mais familiarizados com as imagens, logo, pressuponho que sua identificação com as histórias em quadrinhos seria mais rápida. Em outras palavras, por se tratar de um gênero híbrido, a *graphic novel* é um convite à leitura, uma vez que o aluno pode considerá-la mais próxima ao seu mundo, aos seus conhecimentos. Além disso, as imagens da HQ são uma maneira de apresentar o sertão, o qual nem sempre está no imaginário dos alunos.

A metodologia deste projeto de leitura segue as etapas propostas por Rildo Cosson, no livro já citado “Letramento Literário”, que estabelece dois eixos de ação. O primeiro, chamado “Sequência metodológica básica”, tem três etapas: a) Antecipação – especificar os objetivos do trabalho e utilizar algo que “motive” os alunos a ler; b) Decifração – a leitura em si, a decodificação; e c) Interpretação – algo além da decodificação, o ato de criar relações com o texto lido. Segundo Cosson (2011, p. 41), “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”.

Soma-se à etapa descrita o que Rildo Cosson chama de “sequência expandida”, a qual, segundo sua proposta, é mais apropriada para o Ensino Médio, pois desdobra o eixo anterior. Vejamos as etapas que a compõem: a) Motivação; b) Introdução; c) Leitura; d) Primeira interpretação; e) Contextualização – a qual se desdobra em algumas etapas; f) Segunda interpretação; e, por fim, g) Expansão. Vejamos uma tabela criada a partir dos conceitos de Rildo Cosson. Nela, temos a explicação das etapas; em seguida, discutirei cada uma dessas etapas, utilizando como exemplos as duas obras selecionadas, a HQ e os contos de Guimarães.

Tabela 1: etapas da “Sequência Expandida”.

a) motivação	Antecipar o que será lido
b) introdução	Localizar o autor e a obra no campo literário e histórico
c) leitura	Ler, ou seja, decodificar a obra
d) primeira interpretação	Interpretar de forma livre a obra; impressões de leitura

e) contextualização	Trazar informações sobre a obra em diversos níveis, como a história, a teoria literária, o estilo.
f) segunda interpretação	Somar saberes: a primeira interpretação e a contextualização
g) expansão	Estabelecer relações textuais, trabalho de intertextualidade

Fonte: tabela elaborada pela autora.

O item “motivação” (ato de antecipar o que será lido) pode ser elaborado de forma sintética, porém, ele é essencial, pois pode provocar a curiosidade dos alunos. Uma proposta interessante é levar outros gêneros textuais para a sala de aula, como uma resenha das obras a serem trabalhadas; um documentário sobre o sertão, sobre Guimarães Rosa ou sobre quadrinhos também pode ser utilizado; algumas imagens, principalmente nesta proposta cujo mote é o sertão, podem ser interessantes. Por fim, a proposta mais simples: selecionar alguma imagem da HQ e algum trecho da obra de Guimarães Rosa, quem sabe até do romance “Grande Sertão: Veredas”, e, a partir dos excertos, direcionar a discussão. Por exemplo, o trecho abaixo, do romance rosiano citado:

Olhe: quando é tiro de verdade, primeiro a cachorrada pega a latir, instantaneamente – depois, então, se vai ver se deu mortos. O senhor tolere, isto é o sertão. Uns querem que não seja: que situado sertão é por os campos-gerais a fora a dentro, eles dizem, fim de rumo, terras altas, demais do Urucúia. [...] Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arreado do arrocho de autoridade. [...] O sertão está em toda a parte. [...] Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado! (ROSA, 2001, p. 23, 35)

A partir dessa definição de sertão, pode-se iniciar os trabalhos, perguntando aos alunos – estou pensando em um terceiro ano do Ensino Médio – quais elementos identitários podem compor o sertão – além disso, por ser um trecho da obra mais

expressiva de Guimarães, os alunos terão uma notícia sobre ela. Junto com o trecho, duas imagens da HQ “Estórias Gerais” podem ser apresentadas:

Figura 1: o sertão em imagens
(Estórias Gerais, p. 72)



Figura 2: a violência do sertão
(Estórias Gerais, p. 139)



A motivação acima proposta é um meio de introduzir o projeto de leitura, tanto a obra em quadrinhos quanto os contos de Guimarães Rosa. As próximas etapas serão realizadas em momentos distintos, por isso temos propostas específicas para cada obra. Reitero que primeiramente seja realizada a leitura de

“Estórias Gerais” e, posteriormente, de “Primeiras Estórias”, como foi justificado no subitem anterior.

O item “introdução” dialoga com a historiografia, pois pressupõe a apresentação dos autores, sua localização no campo literário e histórico. Vale observar que se o item anterior, “motivação”, apresentar um documentário, como foi sugerido, essa etapa também estará contemplada. Para os quadrinhos, uma reflexão sobre as relações do sistema literário com o gênero *graphic novel* pode ser interessante, ressaltando seus aspectos narrativos, ou alguma informação mais elaborada sobre os quadrinistas escolhidos. Nos livros didáticos, certamente há referência a Guimarães Rosa e sua importância para a literatura. Além desse material, reportagens publicadas em revistas especializadas podem auxiliar, ou, ainda, trechos de críticos, como a apresentação de Paulo Rónai (*Os vastos espaços*), publicada na edição da Nova Fronteira do livro “Primeiras Estórias”.

O tópico “leitura” é o ato de decodificar. Acredito que um roteiro básico de leitura pode ser produtivo, no qual o aluno encontre uma lista de elementos a serem observados (elementos da narrativa, como narrador, personagens, enredo, tempo, espaço) tanto na HQ quanto nos contos. Esse recurso é interessante principalmente para alunos que não cultivam o hábito da leitura literária. Para uma turma proficiente e habituada à leitura, esse roteiro pode ser dispensado.

O próximo item do letramento literário chama-se “primeira interpretação” e é essencial, pois nessa etapa os alunos falarão sobre sua experiência de leitura, suas impressões diante da obra de arte. Trata-se de uma conversa mais leve e nesse momento podemos, sim, utilizar o “gostei ou não gostei”, pois, posteriormente, elementos estruturais serão discutidos para que os leitores possam embasar seu posicionamento.

O tópico seguinte, “contextualização”, prevê a ação de desvendar a obra, ou seja, busca elementos que a contextualize de modo histórico e historiográfico. São estas as suas etapas: 1) contextualização teórica – as ideias de estilo de época, de escola

literária, veiculadas pela obra; 2) contextualização histórica – época da diegese ou época da publicação; 3) contextualização estilística – uso da linguagem; 4) contextualização poética – elementos de gênero, seja da HQ, seja do conto; 5) contextualização crítica – como a crítica especializada vê a obra; 6) contextualização presentificadora – obra e suas relações com a época atual.

Abaixo, temos um quadro dividido em dois eixos, um para cada obra – a *graphic novel* e os contos.

Tabela 2: as etapas do item “Contextualização”.

	Estórias Gerais, de Wellington Srbek e Flavio Colin	Primeiras Estórias, de Guimarães Rosa
contextualização teórica	Discussão sobre a recepção do gênero <i>graphic novel</i> no sistema literário, o preconceito e sua marginalização.	Suscitar uma reflexão sobre os conceitos “regionalismo” e “universalismo”, demonstrando as características de Rosa.
contextualização histórica	Tentar apreender a época da narrativa a partir de indícios textuais.	Tentar apreender a época da narrativa a partir de indícios textuais.
contextualização estilística	Perceber o uso da variação linguística do ambiente, observando a personagem principal, Ulisses, um repórter, e os nativos de Buritizal.	Analisar os neologismos e os recursos de estilo presentes na obra; demonstrar, em contraste com a HQ, como Guimarães transcende a ideia de simples registro da oralidade.

* Esses elementos estruturais são discutidos, por exemplo, no livro “A leitura dos quadrinhos”, de Paulo Ramos (São Paulo: Contexto, 2009).

contextualização poética	Elementos de gênero que podem auxiliar na compreensão da obra – análise de imagens e de cores; o “movimento” das imagens*.	Elementos de gênero que podem auxiliar na compreensão da obra, como narrador, personagem etc.
contextualização crítica	Retomar a contextualização teórica para aprofundar a discussão sobre o gênero <i>graphic novel</i> e sua relação com a narratividade.	Trazar trechos de críticos essenciais da literatura brasileira para que os alunos tenham ideia da importância de Guimarães.
contextualização presentificadora	Quais elementos temáticos podem ser relacionados à contemporaneidade: principalmente, a visão que o “urbano”, materializada na identidade de Ulisses, tem do regional.	Quais elementos temáticos podem ser relacionados à contemporaneidade e à atemporalidade: eixos reflexivos como a violência, a vingança, a loucura, o misticismo.

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Voltamos, agora, à sequência expandida, ao segmento chamado “segunda interpretação”. Nele, relacionamos os saberes impressionistas dos alunos às contextualizações tecidas.

A última etapa, nomeada “expansão”, está, na verdade, intrincada em todo o projeto, pois ela prevê relações textuais, e será desenvolvida após a leitura das duas obras. Nesse momento, de modo mais intenso, a literatura comparada será utilizada, pois, além do universo temático, o sertão, o jagunço, trechos das obras serão colocados em diálogo, bem como personagens. No próximo subitem, tecerei algumas propostas dialógicas, citando alguns contos de Rosa e alguns trechos da *graphic novel* “Estórias Gerais”.

Entre estórias e estórias – por um ensino de literatura comparada

Um ensino de literatura, na Educação Básica, emoldurado a partir dos conceitos teóricos da literatura comparada, prevê um diálogo textual – seja estético e formal, seja temático. Portanto, essa postura tece relações. Nesta proposta, a temática “sertão” desdobra-se em outros elementos, outros itens de uma verdadeira poética dos campos gerais, espaço revisitado e recriado por Guimarães Rosa e pelos quadrinistas.

Como iniciar, então, essa leitura intertextual? Uma tentativa de definir a identidade do jagunço e a importância da jagunçagem é um excelente ponto de partida – “jagunço num é como chuva e cheia do São Francisco, que tem época certa. Jagunço vem sem aviso” (SRBEK⁶, 2007, p. 13). Na HQ “Estórias Gerais”, muitas personagens são jagunços, como Antônio Mortalma e Manuel Grande, inimigos, violentos, sequiosos de vingança. Na narrativa, personagens têm distintas versões para explicar os motivos pelos quais Mortalma era tão violento. Cada sujeito, morador da região Buritizal, cria uma narrativa, como evidenciam as imagens abaixo. No recurso narrativo, está explícita a ideia de contação de histórias, uma vez que diferentes depoimentos estão lado a lado.

6 SRBEK, Wellington; COLIN, Flavio (ilustração). *Estórias Gerais*. São Paulo: Conrad, 2007.

Figura 3: a oralidade e a forma narrativa: a versão do padre
(Estórias Gerais, p. 17)



Figura 4: as muitas versões
(Estórias Gerais, p. 22)



À identidade do jagunço e sua mítica origem, somamos o conceito de violência. Neste ambiente regional, os costumes seguem regras próprias, onde a lei do mais forte impera. Segundo Paulo Rónai,

[...] nos intervalos das fazendas, ocultam-se arraiais pobres, de reduzida povoação – o arraial do Breberê, o povoadinho do M'engano, o lugar chamado o Temor-de-Deus – sem quaisquer recursos de organização social. A lei do mais forte – a única existente – é exercida na fazenda sob formas paternalísticas pelo dono, assistido, para o que der e vier, dos rifles certosos de alguns capangas; nas vilas, pelos valentões do lugar, detestados e temidos; nas escassas cidadezinhas, pela polícia local, que, para fazer-se respeitar, tem de pedir emprestado métodos da arbitrariedade (RÓNAI, 2005, p. 25)

Vale mencionar a realização da violência presente na obra “Estórias Gerais”, na qual o binarismo bem e mal estão bastante definidos, por exemplo, com a não concretização da violência em “Famigerado” e “Os irmãos Dagobé”, de Guimarães Rosa.

Outro eixo temático intertextual é a identidade do louco, sujeito inadaptado ou místico: de um lado, Zé, personagem da HQ, cuja ambição o levou a fazer um pacto com o diabo – segundo as histórias do local – e perder a lucidez, porém, ao mesmo tempo, diz verdades, o que traz um tom místico; de outro lado, em Guimarães Rosa, temos a mãe e a filha de Sorôco – no conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”, ambas loucas, e Nhinhinha e sua ingenuidade mística – no conto “A menina de lá”.

Figura 5: personagem Zé, a identidade do louco
(Estórias Gerais, p. 117)



Por fim, uma última sugestão: analisar a linguagem. Em “Estórias Gerais”, o registro de uma variação específica e regional resume-se a reproduzir a oralidade na escrita por meio da acentuação e união das palavras; o registro da variação linguística regional é marcado por uma escrita que reproduz a fala, isto é, na escrita, encontramos o registro da supressão dos plurais e a marcação da entonação do falar, com a acentuação. Alguns exemplos: “Num sobrô”, “O único que restô foi o padre”, “Ma’os de Mortalma eram feroz por demais. Mataram pra mais de vinte. Os ôtro e eu fugimo”, “Foi ali mêmô”.

No caso de Guimarães Rosa, sabemos que o registro dessa linguagem, na verdade, é uma transcrição. O autor apropria-se do que encontra na realidade e agrega neologismos ou modos de registrar a oralidade mais refinados, como estes, retirados dos contos de “Primeiras Estórias”: “O cavaleiro esse – o oh-homem-oh – com cara de nenhum amigo” (ROSA, 2005, p. 55); “O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O” (ROSA, 2005, p. 56); “Disse de não” (ROSA, 2005, p. 56); “Contra que aí estava com o fígado em más margens; pensava, pensava. Cabismeditado” (ROSA, 2005, p. 57); “Eis que eis”

(ROSA, 2005, p. 71); “Aquilo na noite do nosso teatrinho foi de Oh” (ROSA, 2005, p. 83). A oralidade está presente e, vale ressaltar, não apenas em narradores em primeira pessoa, mas também naqueles distanciados, em terceira pessoa.

Outra reflexão indispensável refere-se à personagem Ulisses, de “Estórias Gerais”. Ele é um jornalista cuja visita à cidade Buritizal objetiva retratar as pessoas que lá vivem. As palavras iniciais da *graphic novel* são estas, as quais, na verdade, são as anotações da personagem e evidenciam uma percepção preconceituosa:

Buritizal é um pequeno município do norte de Minas, à margem oeste do São Francisco. A despeito disso, este povoado atraiu a fúria do perigosíssimo Bandoleiro que assola o sertão. [...] Por não serem agraciadas com as luzes da civilização e dos modernos tempos, tais pessoas são ainda vítimas de toda sorte de superstições e atrasos espirituais (SRBEK, 2007, p. 11, 19).

No final de “Estórias Gerais”, após viver muitas peripécias no sertão e conhecer a região, Ulisses mudará sua visão:

Certamente, desconhecemos nossa própria nação. Por prepotência olhamos para ela – e apara aqueles que vivem em seus campos mais distantes – com um olhar de superioridade, de estrangeiro e colonizador. [...] Civilizada miopia que nos faz ver atraso e ignorância onde há, na verdade, a diferença, a originalidade apaixonante do que não é aquilo que somos nós (SRBEK, 2007, p. 153).

Um paralelo entre a personagem Ulisses e o interlocutor de Riobaldo, em “Grande Sertão: Veredas”, é interessante (sujeito urbano que visita o regional), bem como uma breve referência à biografia de Rosa, um sujeito da cidade, letrado, que experiencia o interior mineiro. Esse Ulisses, sem dúvida, viverá uma aventura – daí a relação com o épico clássico – e tecerá comentários sobre a civilização que observa. No princípio, sua visão é preconceituosa, como evidencia o trecho acima; depois de ser sequestrado por jagunços, salvo por outros jagunços e ouvir muitas versões de histórias, ele muda sua percepção. Sem dúvida, há um tom didático. Saímos do preconceito para a admiração, mas ainda assim, não se

perde qualidade. Uma vez que o projeto aqui proposta visa a ser aplicado no Ensino Médio, sempre em diálogo com a leitura dos contos de Guimarães, provocar os alunos e levá-los a refletir sobre essa tendência “didática” pode ser interessante. A mediação do professor, mais uma vez, é indispensável, para convidar os alunos a analisar esse recurso narrativo e suas implicações ideológicas. Além disso, essa visão respeitosa do sertão, do interior, dialoga com a postura intelectual e literária de Guimarães, cuja obra abandona o pitoresco – presente no Romantismo – e mergulha na identidade do sertão, valorizando-a e recriando-a.

Comentários finais

Este breve artigo tece uma proposta de projeto de leitura, tentando apropriar-se do conceito de letramento literário. A pretensão é demonstrar que nas salas de aula da Educação Básica, quando o assunto é o ensino de literatura, a leitura, o ato de fruição e a discussão devem ser prioridade. Obviamente, nem sempre isso é possível e, acima de tudo, essa postura docente exige muito trabalho – basta verificarmos as etapas propostas por Rildo Cosson. Além de elaborar todas as etapas da atividade, o professor inevitavelmente terá que “convencer” os alunos, argumentando que a leitura é importante, afinal, literatura é arte. As obras canônicas de modo algum devem ser excluídas das salas de aula – até mesmo porque a historiografia, elemento norteador do nosso trabalho didático, não permitiria. Entretanto, a ela podemos agregar leituras mais contemporâneas, diante das quais os alunos não se sintam tão distanciados. Vamos, sim, ler Guimarães Rosa, porém, indispensável é prepararmos os alunos para a leitura e, principalmente, mediarmos essa atividade, para que assim, por meio do letramento literário (isto é, uma aproximação progressiva aos livros), eles possam dialogar com os escritos de Guimarães sem considerá-los uma literatura de impossível compreensão e, nesse sentido, com um aspecto traumático. Um

bom projeto de leitura, emoldurado a partir dos princípios da Literatura Comparada, pode levar nossos alunos a interagirem com a leitura e com a literatura nacional.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GENETTE, Gérard. *Introdução ao arquítexito*. Lisboa: Veja, 1990.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semánlise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

RÓNAI, Paulo. Os vastos espaços. In: *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

SRBEK, Wellington; COLIN, Flavio (ilustração). *Estórias Gerais*. São Paulo: Conrad, 2007.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

Web Currículo: implicações das tecnologias digitais na aprendizagem

*Marlusa Benedetti da Rosa**

*Léa da Cruz Fagundes***

*Marcus Vinicius de Azevedo Basso****

Resumo: O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado na área da informática na educação que propõe, mediante um estudo experimental, gerar indicadores para a constituição de um modelo curricular que integra a tecnologia digital na educação básica, denominando-o de Web Currículo. O estudo se realiza numa escola federal de educação básica participante do Projeto UCA. Neste artigo, apresenta-se o entendimento que se tem de Web Currículo e, utilizando como metodologia a observação participante e o estudo de caso, analisa-se como as tecnologias digitais colaboram para o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento dos projetos de iniciação científica.

Palavras-chave: Web currículo; Inclusão digital; Iniciação científica; Laptop educacional.

* Professora do Colégio de Aplicação (UFRGS) e Pesquisadora no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS), Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS), E-mail: marlusa.benedetti@ufrgs.br

** Professora do Programa de Pós Graduação Informática na Educação (UFRGS), Coordenadora de pesquisa no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS). Graduada em Pedagogia e Psicologia (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Doutora em Ciências-Psicologia (USP). E-mail: leafagun@ufrgs.br

*** Professor do Instituto de Matemática – (IM/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGEMAT/UFRGS), Pesquisador no Laboratório de Estudos Cognitivos. Graduado em Matemática (UFRGS), Mestre em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS), Doutor em Informática na Educação (UFRGS), (LEC/UFRGS) E-mail: mbasso@ufrgs.br

Abstract: This work is part of doctoral research in area of information technology in education by proposing an experimental study to generate indicators for the establishment of a curriculum model that integrates digital technology in basic education calling it Web Curriculum. The study is being performed in a federal school of basic education which is included in UCA project. The aim of this article is to present an understanding of Web Curriculum and methodologies used such participant observation and case study, digital technologies are evaluated in perspective of how they can collaborate in planning, development and accompaniment of projects of scientific initiation.

Keywords: Curriculum web; Digital inclusion; Educational laptop; Scientific initiation.

Introdução

A imersão da escola na cultura digital oportunizada pela chegada dos laptops educacionais referentes ao Projeto Um Computador por Aluno¹ se constitui como um espaço experimental para o desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas. A portabilidade do equipamento possibilita a realização de atividades pedagógicas capazes de integrar a tecnologia digital ao currículo.

Incluir a escola na cultura digital é mais do que simplesmente possibilitar o acesso às tecnologias da informação. É necessário criar condições para que as tecnologias digitais façam parte da realidade dos indivíduos e da instituição beneficiada. A inclusão da escola na cultura digital supera o simples acesso a informação devendo preocupar-se em entender os mecanismos que possibilitam a elaboração do conhecimento (HOFFMAN; FAGUNDES, 2008, p. 5). Para tanto, precisa-se analisar o uso

1 Maiores informações sobre o projeto está disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>. Acesso em: 15 maio 2012.

das tecnologias digitais em contextos profícuos para o aproveitamento de suas potencialidades. Implica aceitar que o aluno tenha o acesso a domínios desconhecidos, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. Fato que exige a visualização de outras organizações espaço-temporais e curriculares.

Tem-se como hipótese que a utilização da tecnologia digital, associada ao desenvolvimento de projetos de iniciação científica, possam gerar tomadas de consciência sobre o papel da mesma no currículo escolar de forma a possibilitar a inclusão digital. Acredita-se que quando, dentro das escolas, há espaços para a reflexão coletiva sobre o projeto político-pedagógico, cada professor é desafiado a pensar a sua área do conhecimento inserida no currículo de modo interdependente, ou seja, em sua dimensão irreduzível, complementar e indissociável do conhecimento de cada sujeito.

Neste artigo, apresenta-se como as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas durante projetos de iniciação científica. Para tanto, apresenta-se o Web Currículo como um espaço adequado para a integração das tecnologias digitais no contexto escolar. Na sequência, se definem os projetos de iniciação científica relacionando suas etapas de desenvolvimento com a construção dos sistemas conceituais, procedimentais e atitudinais dos alunos. Descreve-se o contexto do estudo, apresentando a observação participante e o estudo de caso como as metodologias utilizadas na análise dos dados. Por fim, são feitas considerações sobre as contribuições da tecnologia digital para o desenvolvimento dos projetos de iniciação científica.

Web Currículo: espaços para integrar a tecnologia digital ao contexto escolar

O modelo curricular para a era digital deve ser capaz de atender a estrutura informal da comunicação global numa sociedade em rede. A expectativa é de que a escola seja capaz de atender

as necessidades da sociedade do conhecimento, expressando inovações e transformações dentro do próprio ambiente escolar. Tais transformações exigem reflexões a respeito do currículo, das metodologias, enfim das propostas pedagógicas desenvolvidas.

Nesse sentido, a integração das tecnologias ao currículo exige que o mesmo seja entendido como um processo, como uma práxis, capaz de expandir as possibilidades da construção do conhecimento. De acordo com a teoria prática, o currículo consiste numa proposta que pode ser interpretada por professores e alunos de diferentes formas, por isso emerge em contextos e situações específicas (COUTINHO, 2007, p. 5).

Quando as tecnologias digitais deixam de ser utilizadas apenas como ferramentas que dão suporte para o desenvolvimento da aprendizagem, elas assumem o papel de “próteses ou amplificadores cognitivos” (COLL; MONEREO, 2010, p. 50). Constituem-se como instrumentos capazes de ampliar cognição humana auxiliando na elaboração dos sistemas de significação dos sujeitos (FAGUNDES, 2012). Nessas condições, as tecnologias digitais se tornam estruturantes do currículo porque são utilizadas como instrumentos de mediação do conhecimento. O processo evolutivo que visa à integração das tecnologias digitais ao currículo está sendo denominado de Web Currículo, nele, “tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4)

Assis *et al.* (2010) apresentam como fontes geradoras do Web Currículo: a interação, o atividade cooperativa e o protagonismo de todos atores. Este modelo de currículo foca na aprendizagem e se propõe a superar as metodologias que priorizam o ensino através da transmissão de conhecimento. Seus estudos, em relação às estratégias pedagógicas e metodológicas indicam a necessidade de o projeto pedagógico estabelecer situações que permitam a elaboração dos conhecimentos científicos priorizando a ação dos indivíduos.

Busca-se, nesta pesquisa, compreender como a utilização das tecnologias digitais associadas a estratégias pedagógicas e metodológicas adotadas no desenvolvimento dos projetos de iniciação científica auxiliam na constituição do Web Currículo, tomando como premissa que a constituição dos sistemas de significação é facilitada quando:

- A organização do currículo parte de questões com significado nas situações cotidianas;
- As tecnologias digitais são utilizadas para produzir e compartilhar informações;
- Existem momentos de cooperação entre alunos e professores;
- As ações do sujeito transcendem os limites da sala de aula.

Desde o princípio, o Web Currículo deve priorizar o processo de aprendizagem, e estar imbuído de cooperação e integração, não apenas das disciplinas, mas de todos os atores envolvidos no contexto escolar. Neste estudo, o termo “Web” representará a possibilidade de produzir e compartilhar o conhecimento no mundo complexo em que vivemos, enquanto que o termo “currículo” representará todas as relações que os sujeitos estabelecem com esse conhecimento. Entende-se que a integração das tecnologias digitais ao currículo escolar está diretamente relacionada aos contextos nos quais é produzida, já que interfere na constituição dos sistemas cognitivos dos alunos.

Portanto, acredita-se que o Web Currículo se constituirá como uma materialização do diálogo incessante que professores e alunos estabelecem com o conhecimento através dos projetos de iniciação científica. Os conteúdos se constituirão como sistemas conceituais, procedimentais e atitudinais, evidenciados durante o desenvolvimento dos projetos.

Considerando que as tecnologias digitais estimulam, tanto individualmente quanto coletivamente, a experimentação, a reflexão e a produção de conhecimentos (COBO; PARDO, 2007), e que a incorporação das tecnologias digitais na educação

e os efeitos benéficos que ela pode causar são oriundos das suas próprias potencialidades, torna-se fundamental compreender uso efetivo que os professores e alunos fazem dessas tecnologias.

Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2010), a inserção das tecnologias digitais na educação pode ocorrer sob três perspectivas:

- a) Como conteúdos curriculares – são usadas como objetos de ensino e aprendizagem;
- b) Como possibilidade para tornar mais eficientes e produtivos os processos de ensino e aprendizagem – se inseridas em contextos de mudança educacional são capazes de promover inovação.
- c) Como elementos capazes de promover novas formas de aprender e ensinar – são usadas como instrumentos de mediação entre os diferentes atores participantes do processo.

As classificações anteriores referentes à inserção das tecnologias digitais no contexto escolar indicam que, para ser capaz de transformar o currículo, sua utilização deve promover mudanças nas formas de ensinar e aprender. O desenvolvimento dos projetos de iniciação científica ressignificam o lugar dos conteúdos e das tecnologias digitais no currículo escolar, na medida em que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem tornando o currículo descentralizado, flexível, transformador e interdisciplinar.

Os projetos de aprendizagem na modalidade de iniciação científica se constituem como uma situação aberta na qual os alunos levantam questões de investigação. Dessa forma, os professores, a princípio, desconhecem os caminhos e conteúdos que serão abordados. Após a escolha das questões, os alunos, em pequenos grupos, buscam, organizam e comparam informações que os auxiliaram na solução dos problemas proposta (COSTA; MAGDALENA, 2008).

Ao estabelecer relações entre as informações obtidas, é gerado conhecimento, compartilhado com auxílio de ambientes virtuais. A socialização dos resultados se constitui como fonte de informação sobre o próprio processo de desenvolvimento

cognitivo dos sujeitos (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999, p. 23). Através do contato com situações que ainda não tenham se confrontado ou que ainda não sejam capazes de explicar, espera-se que os sujeitos ativem seus sistemas de significação (PIAGET, 1975). Dessa forma, como proposta metodológica, contempla conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais estão imbricados na constituição dos sistemas cognitivos dos alunos.

As três grandes categorias de conteúdos apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais constituem a espiral evolutiva do conhecimento do aluno que se desenvolve a cada etapa dos projetos de iniciação científica. A produção dos alunos desde as atividades disparadoras contemplam os conteúdos conceituais “[...] ideias, imagens e representação da realidade” (BRASIL, 1997, p. 51). Durante o desenvolvimento do projeto, ao “[...] tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997, p. 52) os alunos pesquisadores, com o apoio dos conteúdos procedimentais, aprofundam seu quadro conceitual. Os conteúdos procedimentais estão presentes desde a escrita da justificativa, passando pela seleção e análise das produções referentes ao assunto pesquisado, a escolha da metodologia até o registro da sua própria produção. Da mesma forma, os conteúdos atitudinais permeiam o processo já que os valores e atitudes se tornam necessários para o bom andamento do trabalho em equipe. Os progressos na interação e cooperação ficam evidentes nas rodadas e nas mostras dos trabalhos.

No contexto da pesquisa, os procedimentos ocupam um lugar relevante porque tornam os alunos participantes dos próprios processos de construção e apropriação do conhecimento. Esses consistem em substituir o aprendizado das técnicas pelo desenvolvimento das estratégias de pensamento. Com a mesma importância, os conteúdos atitudinais passam a ser reconhecidos como uma parte constitutiva do currículo. O trabalho em equipe e a divulgação das próprias produções se constituem em espaços de diálogo que exigem dos alunos a interiorização de novas formas

de comportamento, valorizando o desenvolvimento de atitudes e valores frente ao uso das tecnologias digitais.

Com a perspectiva de compreender como a utilização das tecnologias digitais contribui para a constituição do currículo escolar, analisou-se um contexto no qual o desenvolvimento dos projetos de iniciação científica está associado à disponibilidade dos *laptops* educacionais distribuídos pelo Projeto UCA. Para tanto, apresentam-se o contexto do estudo, os mecanismos de coleta e análise dos dados e, finalmente através de um estudo de caso, analisa-se o uso da tecnologia digital na constituição dos projetos de iniciação científica.

Contextualização do estudo

Como fonte de dados empíricos selecionou-se uma das escolas participantes do Projeto UCA. O currículo dessa escola desde o primeiro ano do ensino fundamental se utiliza da metodologia de projetos de iniciação científica. Os projetos de iniciação científica seguem os princípios dos projetos de aprendizagem, enfatizando a autoria dos alunos desde a escolha das questões. Nessa proposta, os professores assumem o papel de mediadores e não existem conteúdos previamente estabelecidos (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999). Diferentes dos projetos de aprendizagem, nos projetos de iniciação científica não se tem a preocupação de registrar as dúvidas temporárias e as certezas provisórias dos alunos como forma de acompanhamento do desenvolvimento conceitual deles. Eles procuram inserir a terminologia da iniciação científica: perguntas iniciais e secundárias, justificativa, metodologia e referências (ROSA; FAGUNDES; BASSO, 2012).

Os projetos de iniciação científica podem ser considerados o elo entre as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes séries que compõem o currículo na instituição analisada. Atualmente, no currículo dessa escola, independente da série, há horários

destinados aos projetos de iniciação científica. Nesses horários, os alunos contam com a presença de professores especialistas de todas as áreas do conhecimento. A garantia de vários especialistas nos horários destinados aos projetos de iniciação científica tem o objetivo de oportunizar momentos de orientação interdisciplinar e de garantir um número pequeno de orientandos por professor.

Organizados em equipes de trabalho, os docentes participam de reuniões semanais nas quais há professores representantes de todas as áreas do conhecimento. Para a constituição dessas equipes foi considerada a faixa etária dos alunos atendidos. Embora cada uma das equipes possua um nome específico, neste estudo, utilizaram-se letras maiúsculas para a identificação das mesmas: (a) *Equipe A*: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; (b) *Equipe B*: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; (c) *Equipe C*: 8º e 9º anos do Fundamental; (d) *Equipe D*: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio; (e) *Equipe E*^{1;2}: Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 2010, a instituição recebeu os *laptops* educacionais da primeira fase do Projeto UCA. As combinações quanto à distribuição e uso dos mesmos foram feitas dentro das equipes de trabalho, assim como o planejamento e as estratégias de avaliação também são desenvolvidos a partir das decisões tomadas em conjunto pelos professores. Com o objetivo de compreender o uso que tem sido feito dos *laptops* educacionais nos projetos de iniciação científica decidiu-se acompanhar uma dessas equipes. No próximo texto apresentam-se os critérios utilizados para a seleção da Equipe C como fonte de dados, bem como a metodologia utilizada na análise.

2 Optamos por utilizar a terminologia atual, ou seja, anos no lugar de séries. No entanto, cabe ressaltar que somente em 2013 existirão turmas de 7º ano no Ensino Fundamental. No ano de 2012 a equipe C ainda era composta por turmas de sétima e oitavas séries.

Coleta e análise dos dados

Neste estudo, serão apresentados dados coletados junto a Equipe C, composta por alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os dados apresentados, neste estudo, são de natureza qualitativa e foram coletados através de observação participante (BOGDAN; BICKLEN, 1994). A fim de identificar as perspectivas de uso dos *laptops* educacionais no contexto da iniciação científica, foram produzidos vídeos os quais estão em fase de transcrição. Acompanharam-se, durante o segundo semestre de 2011, dois grupos de alunos em dois encontros semanais de uma hora e meia cada, destinados ao desenvolvimento dos projetos de iniciação científica.

O estudo de caso seguiu as orientações propostas por Yin (2010). Inicialmente estruturou-se a Tabela 1, na qual foram registradas as tecnologias digitais e seu uso feito pelos professores. Na sequência fez-se um levantamento do número de mensagens trocadas entre os professores identificando em quais contextos esse recurso foi utilizado. Com o auxílio do Software Nvivo³, foram feitas transcrições de quatro vídeos relativos às reuniões de planejamento dos professores referentes aos meses de maio e junho de 2011. Selecionou-se, dentre as transcrições, falas que evidenciassem as perspectivas dos professores em relação à utilização das tecnologias digitais. Essas falas foram indicadas por letras maiúsculas A(alunos) e P(professores) e indexadas com números, a fim de garantir a não identificação dos mesmos. Finalmente, foram analisadas as *Wikis* produzidas por alunos e professores relacionando as falas com as estratégias de uso delas.

Como pode ser observado a Tabela 1, abaixo, indica que os professores utilizam de recursos variados que superam a simples produção de materiais ou pesquisa de informações relativas aos conteúdos de suas disciplinas. Em geral os materiais produzidos foram compartilhados, ora entre professores, ora entre alunos,

3 O Nvivo é um software de análise qualitativa e quantitativa de dados. Ele facilita o armazenamento e a categorização dos dados.

utilizando-se recursos da Web 2.0. O quadro indica a preocupação dos professores em compartilhar a informação em tempos e espaços diferentes, utilizando mais de um recurso para isso (Google Docs, Slide Share, Google Grupos, entre outros). Isso evidencia que a utilização das tecnologias digitais tornou mais eficiente e produtivo o processo de ensino e aprendizagem conforme os níveis (b) e (c) indicados propostos por Coll, Monereo e Onrúbia (2010).

Tabela 1: Tecnologias digitais utilizados pelos professores no contexto escolar

Tecnologias Digitais	Como foram utilizadas
Editores de texto, software para criação, edição e exibição de apresentações gráficas; planilhas eletrônicas	Produzir materiais para alunos; Elaborar de atas; Formas de apresentação de conteúdos com animação para os alunos; Apresentar os resultados dos projetos desenvolvidos; Organizar e divulgar os locais de realização das oficinas e mostras de projetos desenvolvidos pelos alunos.
Câmeras fotográficas e filmadoras digitais	Registrar as apresentações dos alunos nas mostras de iniciação científica; Registrar saídas de campo.
Editores de vídeo	Organizar o material produzido para compartilhar via web.
Softwar Cmap Tools	Produzir o mapa conceitual do projeto.
Google Grupos	Planejar saídas de campo, reuniões com pais; Compartilhar materiais, atas, imagens, que exigissem algum tipo de sigilo; Discutir situações específicas da série.
Repositórios virtuais de vídeos e imagens	Compartilhar informações com alunos e professores
Google Docs	Elaboração da estrutura de desenvolvimento do projeto de iniciação científica; Elaboração de instrumentos de avaliação; Elaboração de pareceres.

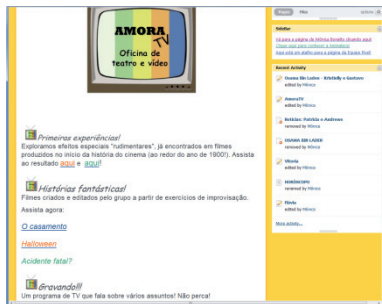
Blogs	Compartilhar informações com alunos, disponibilizando documentos, vídeos, imagens, sons...
Wikis	Compartilhar informações com alunos, disponibilizando documentos, vídeos, imagens, sons...

Há que ser destacado que utilização do Google Grupos funcionou muito como uma lista de discussão. Através desse recurso, durante o período de maio a dezembro, foram trocadas 171 mensagens. Outro aspecto a ser considerado é a utilização de Wikis pelos professores. Dos 24 professores que compõem a equipe, 20 criaram Wikis individuais, sendo que muitas dessas serviram como fonte de registro e compartilhamento de materiais e informações tanto entre os professores quanto entre os alunos. Como pode ser visualizado nas Figuras 1 e 2:

Figura 1: Wiki de professor fornecendo orientações sobre o desenvolvimento dos projetos e link para a página dos colegas



Figura 2: Wiki de professor registrando os materiais produções da oficina sobre teatro e cinema



Fonte figura 1: <http://pixel70espanol2011.pbworks.com/w/page/47349890/PIXEL%20ESPA%C3%91OL> Acesso em 22 mar 2013.

Fonte figura 2: <http://amoratv.pbworks.com/w/page/38252361/AmoraTV> Acesso em 22 mar 2013.

O objetivo do grupo de professores em utilizar as Wikis para registro, acompanhamento e divulgação dos projetos de iniciação científica fica muito bem expresso nas seguintes falas:

P₁: “Nós conversamos na segunda-feira sobre uma forma de registro bacana, que permitisse que todo mundo soubesse o que os colegas estão fazendo certo. Foi sugerido e-mail, mas daí nós pensamos que vai ter que mandar e-mail para todo mundo. Teve várias sugestões até que alguém falou numa Wiki. A professora P₄ já tinha uma Wiki criada. Vocês não publicaram na Wiki, mas vários outros grupos usaram e tem seus trabalhos registrados. Vocês também vão poder, em algum momento, dar uma pesquisada para ver o que os colegas fizeram.”

P₂: “Então qual é a nossa proposta? É que tudo o que a gente produzir fique registrado aqui na Pbworks, nessa nossa Wiki: as produções individuais nas páginas de vocês, as produções gerais na página inicial (aquela que abre com o nome de todo mundo). Eu acho que esse é um jeito muito bacana da gente trocar e saber o que os colegas estão fazendo.”

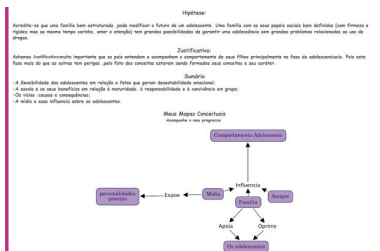
P₃: “A ideia é a seguinte: vocês tem e nós vamos usar bastante o UCA nesses projetos! Toda aula vocês vão publicar alguma coisa na internet e a ideia é que também consigam visitar sites dos colegas para dar opiniões e a gente vai fazer a mesma coisa.”

As falas dos professores P₁, P₂ e P₃ valorizam a troca de informações possibilitada pela publicação das pesquisas em Wikis. Destacam que outros grupos participantes do projeto já faziam uso desse recurso e têm como meta que a produção dos alunos sirva como fonte de consulta. Esse desejo de compartilhar as informações certamente transforma as Wikis em espaços colaborativos, os quais, associados à possibilidade de serem tecidos comentários contendo sugestões e encaminhamentos relativos a continuidade de pesquisa, mostra que além de colaboração os professores desejam estabelecer a cooperação entre os membros que compõem o grupo de pesquisa.

Nessas situações, os alunos-pesquisadores apresentam a produção realizada durante a investigação utilizando diversos recursos como textos, vídeos, editores de apresentação, mapas

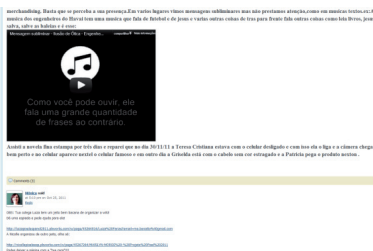
conceituais, peças teatrais, enfim, recursos condizentes com o assunto e os temas pesquisados. As Figuras 3 e 4 ilustram essa forma de registro.

Figura 3: Wiki de aluno apresentando a primeira versão do mapa conceitual sobre seu tema de pesquisa



Fonte figura 3: <http://pesquisasdapaolaaaa.pbworks.com/w/page/30921721/FrontPage> Acesso em 22 mar 2013.

Figura 4: Wiki de aluno na qual foi acoplado um vídeo sobre o tema de pesquisa, abaixo orientações feitas pelo professor sobre como proceder.



Fonte figura 4: <http://chpixelesp.pbworks.com/w/page/45266394/Christiane%20Pereira> Acesso em 22 mar 2013.

Enfim, a forma como as tecnologias digitais tem sido utilizadas nos projetos de iniciação científica permitem “organizar estas informações de forma inteligente e prática, avaliando sua importância e necessidade, descobrindo, com base nestas, como construir ou (re) construir um novo conhecimento” (SILVA, 2005 p. 19). As páginas construídas ao longo do projeto apresentam diferentes níveis de construção. A cada etapa de desenvolvimento vão surgindo elaborações cada vez mais complexas evidenciadas pelo conhecimento ali registrado. Acompanhar esses progressos sem os recursos digitais seria muito mais complexo.

Considerações finais

Este estudo preliminar indica que a partir dos projetos de aprendizagem na modalidade iniciação científica existe a

possibilidade de emergir um modelo de currículo em rede, Web Currículo. Isso porque o uso das tecnologias digitais, no contexto analisado, tem provocado alterações no processo de aprendizagem ressignificando os papéis dos alunos e dos professores.

Observou-se que dentre seus objetivos os professores pretendem aproveitar os recursos dos *laptops* educacionais para compartilhar o conhecimento produzido entre os alunos, bem como, para planejar e enriquecer as atividades de sala de aula. A diversidade de tecnologias digitais utilizadas pelos professores indica que eles estão se sentindo motivados e buscando se apropriar desses recursos. As listas de discussão estão constituindo-se como um importante meio de comunicação entre os professores. As Wikis, além de fornecerem suporte para registro e divulgação dos conhecimentos produzidos pelos alunos, têm servido como espaço de interação entre alunos e professores.

Dessa forma, as tecnologias digitais estão ampliando as possibilidades de produção de conhecimento e já incorporaram novas formas de registro da informação, contemplando a produção de imagens, vídeos, links e sons aos trabalhos produzidos tanto por alunos quanto por professores. As condutas dos professores e alunos, em relação às tecnologias digitais, observadas neste estudo, indicam que as mesmas têm sido utilizadas como recursos que valorizam autonomia, criatividade e curiosidade.

Em estudos futuros, se pretende analisar os materiais produzidos pelos alunos com o objetivo de compreender como se dão as elaborações conceituais, procedimentais e atitudinais durante os projetos de iniciação científica. Acredita-se que a principal contribuição deste trabalho será fornecer subsídios para instituições que se sintam desafiadas a superar um modelo empirista de ensino, não apenas dizendo por que fazê-lo, mas fundamentalmente fornecendo indicadores de como fazê-lo.

Referências

ASSIS, Maria Paulina de. Web curriculum – The Integration of ICT in Education. In: *Anais –E-Societ 2010*. IADIS – International Conference of the Information Society. Porto, 2010

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo *Revista e-curriculum*. São Paulo, v. 7 n. 1 Abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso: 10 jun. 2011

BOGDAN, Roberto C.; BICKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COBO, Romaní Cristóbal; PARDO, Kuklinski, Hugo. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/México DF, 2007.

COLL, Cesar; MAURI, Tereza; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em tempos de web 2.0. In: *Anais, XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Fortaleza/CE, Brasil

COUTINHO, Clara Pereira. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? In: TEIAS: Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez., 2007.

FAGUNDES, Lea da Cruz. Educação Integral e Educação Digital: Construindo um Novo Paradigma para a Educação Brasileira. In: *IV*

Seminário Nacional de Educação Integral: Contribuições do Programa Mais Educação, 2012 (mimeo).

FAGUNDES, Lea da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram*. Coleção: Informática para a mudança na Educação. MEC/PROINFO, Brasília, 1999.

HOFFMMAN, Daniela; FAGUNDES, Lea da Cruz. Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital? *In: RENOTE*. Revista de Novas Tecnologias na Educação, v. 6 n. 1, Julho, 2008.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROSA, Marlusa Benedetti da; FAGUNDES, Lea da Cruz; BASSO, Marcus Vinicius. De Azevedo. Alterações no contexto escolar: rumo ao desenvolvimento de um Web Currículo. *In: RENOTE*, v. 10, n. 1, 2012

SILVA, Maristela. *Projetos de Aprendizagem @ Tecnologias*. Transformações. Escola Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Relatos de Experiências

Desenvolvimento de pesquisa científica no CAP/UFRGS

*Stela Maris Vaucher Farias**

*Lucas Eduardo Ebbesen Silva***

*Richele Moreira Schwartzhaupt ****

*Maria Luiza Rheingantz Becker*****

Resumo: Este artigo foi desenvolvido por bolsistas do Programa Primeira Ciência 2010 que nunca haviam participado de projetos de pesquisa científica na Educação Básica. Tem como objetivos: destacar a importância de pesquisas científicas no currículo escolar, acompanhar o processo de interação entre professores e alunos no contexto de investigações científicas e divulgar a opinião dos estudantes em relação à produção desses projetos em diferentes níveis de ensino.

Palavras chave: Pesquisa; Alunos; Colégio de Aplicação; Desenvolvimento; Interação.

* Professora de Educação Física do CAP/UFRGS. Mestre em Educação, doutoranda em Educação pela UFRGS. Coordenadora da pesquisa Processos de Tomada de Consciência e Reflexões a respeito de “valores” em Jogos de Regras de caráter coletivo da Educação Física. E-mail: stelamaris24@gmail.com

** Estudante do terceiro ano do Ensino Médio do CAP/UFRGS, bolsista do Programa Primeira Ciência/UFRGS em 2011.

*** Estudante do terceiro ano do Ensino Médio do CAP/UFRGS, bolsista do Programa Primeira Ciência/UFRGS em 2011.

**** Professora da Faced/UFRGS. Psicóloga, doutora em Educação. Pesquisadora, atua principalmente nos seguintes temas: psicopedagogia e educação, epistemologia genética e educação escolar, relações professor aluno e aprendizagem. E-mail: mlbecker@portoweb.com.br

Summary: This article was developed by scholarship students in the Programa Primeira Ciência (First Science Program) 2010 who had never been part of scientific research projects in Basic Education. It intends to highlight the importance of scientific projects in school curriculum, to follow the interaction process between teachers and students in the context of scientific investigations and to expose the students' opinion about the production of these projects at different levels of education.

Keywords: Research; Students; Laboratory School; Development; Interaction.

Apresentação

O Programa Primeira Ciência/UFRGS teve início no ano de 2009. Desde então, vários professores da escola acolhem bolsistas do Ensino Médio em suas investigações desenvolvidas no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS).

No ano de 2010, os estudantes inscritos na pesquisa “Processos de tomada de consciência e reflexões acerca de “valores” em jogos de regras de caráter coletivo” possuíam uma característica peculiar: cursavam o terceiro ano do Ensino Médio no CAp, oriundos de escolas que não desenvolviam investigações em seus currículos. Dessa maneira, acreditou-se no benefício que traria para a formação desses estudantes a criação e realização de uma pesquisa de sua autoria e as trocas semanais que seriam realizadas com a sua professora orientadora. Assim, além de realizar as atividades previstas para a referida pesquisa docente, os bolsistas elaboraram uma investigação própria que buscou compreender, por meio da visão desses estudantes recém-chegados à escola o trabalho de Iniciação Científica que é desenvolvido no currículo do CAp/UFRGS em diferentes níveis de ensino. Os bolsistas também acompanharam a implementação do Programa UCA (Um Computador por Aluno). As investigações citadas estão

associadas às atividades do Núcleo de Estudos sobre Coordenação das Ações e o Ensinar e Aprender (NECAEA).

Ao longo de todo o processo, os bolsistas demonstraram responsabilidade e dedicação no referido estudo e nas tarefas do plano de trabalho. Os resultados alcançados indicam que a existência do Programa citado anteriormente possibilita a constituição de contextos interativos especiais para professores e estudantes. Nessa perspectiva, a realização de algumas atividades pensadas ao longo do ano de 2010 contribuiu para que os bolsistas se integrassem ao cotidiano escolar de uma maneira diferenciada. Isso ocorreu por meio da ‘abertura’ de espaços de observação e interação com diferentes professores e estudantes da escola. Assim, foram realizadas entrevistas, sendo possível um acesso mais amplo em relação a professores específicos. Tiveram a oportunidade de reconhecer suas ideias e seus pressupostos teóricos, comparando-os, de desenvolver a capacidade de observar e refletir acerca de contextos curriculares como as oficinas do Projeto Amora e de ampliar o seu conhecimento ao interagir com bolsistas que trabalhavam em outras investigações realizadas por outros professores.

Além dessas oportunidades, acredita-se que o fator principal que o Programa Primeira Ciência proporciona é a própria sistematização e qualificação do trabalho de orientação semanal. Nesses momentos, as trocas e as conversas com a orientadora foram importantes para que uma atitude investigativa e curiosa fosse paulatinamente sendo desenvolvida, assim como a capacidade de observação e de reflexão instituídas por meio de discussões acerca de conceitos teóricos possíveis de serem compreendidos nessa faixa etária, o que resultou num rigor científico adequado ao nível de escolaridade. Para sistematizar tudo isso, uma página virtual (<http://programaprimeiraciencia2010.pbworks.com/w/page/26571910/FrontPage>) foi elaborada com registros do cotidiano do trabalho: diário, descrição das tarefas e dos comentários, links para currículos, planos de trabalho, elaboração de conceitos, bibliografia e registros que sintetizaram a produção de todo esse trabalho anual.

Outra questão relevante e que transcende o próprio trabalho em si é a possibilidade de estabelecer um vínculo aprofundado com esses estudantes. Por meio de uma troca efetiva que alterna fala e escuta de conceitos prévios, de necessidades, de dúvidas, de hipóteses e de problemas do cotidiano escolar, pôde-se constituir uma “escala de valores” por meio da qual importantes aprendizagens ocorrem para todos que participam desse processo.

Nessa perspectiva, convido os leitores a se apropriarem da investigação realizada pelos bolsistas no ano de 2010, conhecendo um pouco de tudo que foi aprendido por meio das trocas entre Lucas, Richelle e sua orientadora.

Introdução

As escolas possuem um papel fundamental na educação de crianças e jovens; por isso, enfatiza-se neste artigo a relevância da iniciação científica nos currículos dos colégios públicos e privados, a exemplo do Colégio de Aplicação/UFRGS. Esse incentivo ocorre como um exemplo para as demais instituições de ensino e como uma forma de qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, importantes para a inserção do jovem no Ensino Superior, no mercado de trabalho e, principalmente, para o desenvolvimento de uma atitude ‘curiosa’ e engajada em relação à transformação da sua própria vida e do seu mundo. Por meio desse tipo de pesquisa, o estudante compreende o real, superando uma leitura direta dos objetos e parte das explicações e hipóteses que formula, transita em experimentações que redirecionam seu pensamento, promovendo contradições que podem ser superadas, instigando-o a estabelecer contraposições com outros pensamentos diferentes dos seus que reordenam ou consolidam as suas ideias iniciais. Nesse sentido, o trabalho que é desenvolvido na iniciação científica deve possibilitar que o próprio estudante elabore a coerência interna de suas explicações acerca do objeto de estudo, estabelecendo relações com a realidade mediadas pelo adulto. Assim, o conhecimento é considerado

como algo construído na interação desse estudante com o mundo, preservando, alterando ou difundindo essas aquisições por meio das trocas sociais. Assim, tem-se como objetivo central ressaltar a contribuição do Colégio de Aplicação/UFRGS no processo pedagógico de utilização do trabalho de iniciação científica e a realização de pesquisas científico-tecnológicas no currículo escolar.

É preciso, no entanto, definir qual o significado da pesquisa científica na escola básica. Nessa perspectiva, ela deve ser considerada peculiar por constituir-se como um processo que se dá ao longo do tempo em que o estudante aprende na escola e se desenrola por meio da articulação entre o espaço específico da iniciação científica¹ e outros contextos pedagógicos: áreas do conhecimento, oficinas, atividades interdisciplinares, projetos de aprendizagem. Quando se pensa em pesquisa na educação básica, parte-se das experiências e dos esquemas prévios que cada estudante possui, desenvolvendo, a partir deles, aprendizagens em diferentes patamares que evidenciam níveis de apropriação, de compreensão e de transformação desses conhecimentos conforme o seu avanço em termos cognitivos e das aprendizagens que constitui nas etapas de sua escolaridade. Nessa perspectiva, a iniciação científica que acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve diferir em amplitude e em complexidade do trabalho desenvolvido no Ensino Médio, por exemplo.

Em um primeiro momento, descobriu-se que a inserção das pesquisas de iniciação científica no Colégio de Aplicação/UFRGS ocorreu em 1995, com a introdução do Projeto Amora nas turmas de quinta série. O objetivo inicial era aprofundar o conhecimento dos alunos, usando as tecnologias disponíveis e aumentando a interatividade entre as diversas áreas do conhecimento, numa tentativa de corrigir a ineficácia dos métodos tradicionais de ensino. Como consequência, o projeto alcançou índices além das expectativas, ascendendo as potencialidades individuais e grupais,

1 No Colégio de Aplicação/UFRGS, o currículo conta com períodos semanais de iniciação científica, variando a carga horária conforme a etapa da escolaridade (2 a 5 períodos por semana).

valorizando o trabalho dos professores e melhorando a interação entre ambos (PAMPANELLI, 1997). A ideia se expandiu por toda escola ao longo dos últimos anos, originando o Projeto Unialfas (primeira a quarta séries) e incentivando as pesquisas científicas para turmas do Ensino Fundamental e Médio. Em 2010, houve a inserção do Projeto Pixel para sétima e oitava série, e a inserção do Ensino Médio em Rede, no qual, no ano de 2010, o primeiro ano realiza pesquisas. Em 2012, todos os níveis escolares terão seus estudantes realizando investigações.

Como hipótese inicial, tinha-se em vista que as pesquisas científicas eram realizadas apenas no Ensino Superior, através de bolsas e do trabalho de conclusão, ao final de uma graduação. Após o contato direto com as investigações desenvolvidas dentro do Colégio de Aplicação, obteve-se a noção de sua existência nas escolas, que abordam isso inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa utilizaram-se como fontes: livros que especificam como elaborar um projeto científico, o periódico *Cadernos de Aplicação* 1997/1 e 2008/1, reportagens e o site do Colégio de Aplicação para acompanhar o histórico dos projetos Amora e Unialfas. Além disso, foram realizadas entrevistas com alguns professores que desenvolvem projetos de pesquisa científica, membros da direção do colégio e alguns estudantes escolhidos pelo critério de interesse: uma dupla que demonstrava interesse por sua investigação e outra que não demonstrava. Na busca de mais informações, observou-se a elaboração de alguns trabalhos de alunos-pesquisadores do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio, e elaborou-se uma análise com base em todos esses dados. Enfim, foi possível perceber a importância da realização de pesquisas científicas durante o Ensino Básico.

Desenvolvimento

Na maioria das vezes, a palavra novidade remete a novas e boas coisas, que acontecem em alguns momentos da vida. Ingressar em um novo colégio é sempre uma grande mudança, pois se descobrem novos colegas, professores; um método diferenciado de ensino. Nesse ano, houve a descoberta desse “novo mundo”, pois se pôde notar uma significativa diferença entre as escolas nas quais se estudava e o Colégio de Aplicação, onde há um incentivo muito presente em diversas áreas, como por exemplo: os campos cultural, esportivo e educacional. Esses inúmeros projetos feitos dentro do currículo escolar proporcionam uma interação muito maior entre estudantes e professores, e uma melhoria na qualidade de aprendizagem. Da mesma forma, o Programa Primeira Ciência e os projetos de iniciação científica propiciam uma evolução nos processos de habilidade e conhecimento na realização de pesquisas. Nesse programa, há possibilidade de entrar em contato com diferentes contextos de investigação científica que acontecem no colégio.

No final de maio de 2010, iniciou-se um auxílio à pesquisa “Processo de tomada de consciência e reflexões a respeito de ‘valores’ em jogos de caráter coletivo”, desenvolvida pela orientadora Stela Maris Vaucher Farias. Foram desenvolvidas tarefas de transcrição das falas dos alunos que participaram do processo de pesquisa, além de acompanhamento e organização de alguns trabalhos do Projeto Amora (quinta e sexta séries). Descobriu-se, também, como ocorre a produção de um projeto científico em nível de Educação Básica, e efetuou-se um contato inicial com alguns estudantes que tinham essa experiência. O resumo do projeto da pesquisa citada anteriormente foi lido paralelamente com a procura de outras escolas que possuísem programas de iniciação científica. Nesse caminho, foram encontrados um colégio brasiliense e outro manauara que executavam esse trabalho também em turmas de Ensino Básico.

Deve-se considerar que ocorreu um evento mobilizador durante a progressão do projeto: a Copa do Mundo. Durante esse período, levamos, lado a lado, a edição da transcrição de dados e a atualização de um mural que tinha como objetivo divulgar as notícias e os resultados do evento. Estabeleceu-se, ainda, um contato muito positivo com alunos africanos – e um jamaicano – da universidade em uma oficina coordenada pela professora Stela. A partir daí, nos dedicamos unicamente à execução de um projeto para o V Salão UFRGS Jovem, à modificação da página na Internet e à interação com o trabalho dos bolsistas do ano de 2009.

Iniciou-se, então, a produção da subpesquisa “Desenvolvimento de Pesquisa Científica no CAP/UFRGS”. Para elaborar a metodologia de trabalho, diferentes livros que abordam o assunto foram consultados e, juntamente com a orientadora, procurou-se pensar e organizar uma metodologia própria. Livros foram lidos, inúmeros sites acessados e documentos revisados. No entanto, buscou-se estabelecer uma relação ainda mais próxima com o assunto, partindo assim para uma interação com alunos e professores pesquisadores. A produção de pesquisas desde a primeira série do Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio foi acompanhada durante a aula. Contabilizou-se que as turmas do Projeto Unialfas tinham três períodos para execução de seus projetos. Internamente, as investigações eram feitas de maneira diferente: conforme se acompanhou na primeira série, um círculo de estudantes foi formado com a professora no meio, junto a um grande cartaz. Cada um dos alunos levou um material pesquisado em casa com o auxílio dos pais. Na medida em que eles passavam suas informações aos colegas, a professora transcrevia para o cartaz os pontos mais importantes. Ainda no Projeto Unialfas, o desenvolvimento das investigações da segunda série se diferenciava das demais também, pois a sala era dividida em três grupos. Esses abordavam diferentes temas escolhidos pelo grande grupo. Já a terceira e a quarta séries equiparavam-se aos demais projetos da escola. As duas turmas foram unidas e

formaram pequenos grupos para executar uma produção quase individual. Formados pelo tema de interesse em comum, esses conjuntos faziam seus trabalhos com pouco auxílio do computador, diferentemente da segunda série.

Fazendo um paralelo, o Projeto Amora foi o mais explorado, pelo fato de a professora Stela lecionar Educação Física para os alunos dessas séries (5^a e 6^a). Da mesma maneira que os anos finais do Projeto Unialfas, o Projeto Amora também unia todas suas turmas para a execução de suas pesquisas. Assim, organizados em pequenos grupos, os estudantes interagiam com um tema diferente – geralmente de seu interesse – e com os professores que os orientavam, permitindo uma interação muito melhor entre os orientandos e os orientadores. Essa situação tornou-se muito importante para o convívio em sala de aula, melhorando gradativamente a relação entre aluno e professor.

No Projeto Pixel, correspondente às turmas de sétima e oitava séries, houve um acompanhamento de uma metade do grupo. Divididos em dois enormes trabalhos, cada aluno-pesquisador recebia um tópico para pesquisar e desenvolver; após isso, havia uma união dos itens pesquisados para a formação do trabalho feito por todos.

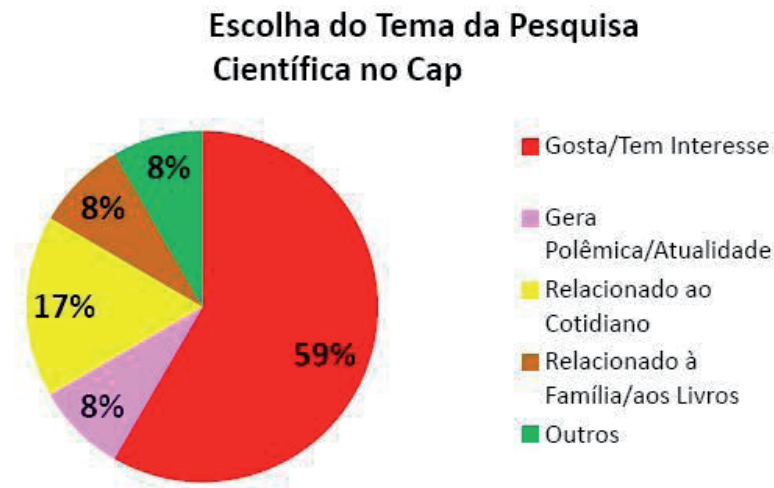
Por fim, os estudantes do Ensino Médio em Rede que desenvolvem pesquisas no primeiro ano desse nível de ensino, nos dois períodos de observação realizada, demonstraram atitudes de pouco interesse diante das propostas feitas pelos professores nas atividades de iniciação científica. Foi observado que alguns aproveitavam esses momentos para usar a Internet, jogar e conversar por MSN. Nos diálogos durante as aulas, alguns alunos verbalizavam que os projetos não ajudavam em nada seu aprendizado. Acreditavam que os períodos poderiam ser usados para outras matérias de maior importância.

Diante do acompanhamento de todos esses tipos de projeto, foi possível observar a maneira como o Programa UCA (Um Computador por Aluno) foi implantado na escola. Cada aluno ganhou um netbook para realizar os trabalhos de aula e executar

de maneira mais eficaz os projetos de pesquisa. Durante o acompanhamento das turmas, o programa já havia sido instaurado, o que facilitou muito a execução das investigações.

Análise de dados

Gráfico único: Como você escolhe o tema de suas pesquisas científicas?



Com base nesse gráfico, é possível observar o método de escolha do tema das pesquisas científicas que foram trabalhadas ao longo de 2010. Ao total, dezesseis alunos do Colégio de Aplicação realizaram essa entrevista, entre os quais estudantes de todos os tipos de projeto (desde a segunda série do Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio). É importante notar que a grande maioria escolheu os temas de suas pesquisas de acordo com o que mais gostava ou que tinha interesse em aprimorar os conhecimentos, o que facilitava bastante a execução da investigação. Apesar disso, outros se basearam em assuntos

familiares, em livros e em temas atuais e polêmicos. A abordagem de assuntos presentes no cotidiano foi observada principalmente nas turmas de sexta e sétima séries. Já conteúdos que tinham relação com os familiares foram observados nas entrevistas com os alunos das séries iniciais.

Apesar de não ser apresentada no gráfico, a primeira série do Ensino Fundamental merece um destaque especial, em virtude dos temas de suas pesquisas. Durante o acompanhamento da produção do seu projeto, ficou evidente a enorme curiosidade das crianças. Sua pergunta inicial era “Por que os foguetes saem da Terra e os pássaros não?”, sendo possível perceber uma certa complexidade, inclusive, em suas perguntas, ultrapassando o nível de curiosidade.

Além disso, nas entrevistas que foram feitas com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, pôde-se tirar algumas outras conclusões a respeito dos projetos de pesquisa científica desenvolvidos no Colégio de Aplicação. Os alunos do Ensino Fundamental afirmaram gostar de fazer projetos de pesquisa, pois aprendiam coisas novas, enquanto os do Ensino Médio verbalizaram não gostar, pois achavam cansativo. Alguns desses alunos já haviam feito projetos quando faziam parte do Projeto Amora e acreditavam ser repetitivo.

A maioria dos alunos entrevistados disse que não possuía dificuldade em fazer seus projetos. Quando perguntado aos alunos o que podia melhorar nos projetos de iniciação científica, os alunos do Ensino Fundamental disseram que deveriam arrumar os computadores, pois eles são muito lentos, e os do Ensino Médio disseram que achavam que os professores deveriam cobrar mais dos alunos em suas pesquisas, além de haver um maior comprometimento dos alunos.

Considerações finais

Os meses de preparação para o Salão de Iniciação Científica UFRGS Jovem foram cansativos, pois se fizeram entrevistas

com professores e alunos, além de acompanhamento de aulas de turmas que faziam projetos de pesquisa e a preparação de um pôster para ser apresentado. Apesar de alguns problemas, o contato com os projetos presentes no Salão foi um ponto positivo da apresentação.

Após meses tendo contato com projetos de pesquisa científica, concluiu-se que projetos devem ser realizados por professores e alunos no currículo escolar, como forma de aprimorar seus conhecimentos gerais. Todos devem ter contato com as investigações científicas para uma melhor qualificação profissional em diversas áreas. O Colégio de Aplicação, assim como todos aqueles que promovem esse tipo de pesquisa, pode ser seguido como exemplo, pois esses trabalhos incentivam as investigações e aprofundam o aprendizado. Desse modo, amplia-se o conhecimento de seus educandos, tornando-os capazes de executar outros grandes projetos.

Referências

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

NUNES, Cíntia. As oficinas nas Séries Iniciais do CAp/UFRGS. *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 21, nº 2, janeiro/junho, 2008.

PAMPANELLI, Nara Brasco. Como Surge o Projeto Amora. *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 10, n. 1, janeiro/junho, 1997.

ROCHA, Ruth. *Pesquisar e aprender*. São Paulo: Scipione, 1996.

MELO, Itamar. Está nascendo a escola do novo milênio – Pedagogos repensam modelo de ensino. Zero Hora. Porto Alegre, setembro, 1997.

Projeto Amora. Disponível em: < <http://programaprimeiraciencia2010.pbworks.com> >. Acesso em: 15 ago. 2010.

Apontamentos sobre a experiência inclusiva

*Igor Henrique Lopes de Queiroz **

Resumo: O presente trabalho apresenta algumas considerações sobre o estágio curricular supervisionado em História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), levantando questões sobre a experiência de trabalhar com crianças de inclusão em sala de aula.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Estágio Supervisionado, História.

Abstract: This paper presents some considerations on the supervised traineeship in History at the Colégio de Aplicação from Federal University of Santa Catarina (UFSC), raising questions about the experience of working with inclusion children in the classroom.

Keywords: Inclusive education, Supervised traineeship, History.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CNPq. E-mail: igorhlqueiroz@gmail.com

Introdução – breve histórico sobre a inclusão

Segundo o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*¹, produzido pelo MEC/SEESP, o atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se ainda no período imperial, por meio da fundação de duas instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental, e data de 1954 a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Este documento traz um breve histórico sobre a normatização do atendimento educacional a crianças com deficiência.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu o atendimento educacional a pessoas com deficiência, ao fixar o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A LDBEN foi modificada, durante o período de ditadura militar, pela Lei nº 5.692/71, que estabelecia tratamento especial para deficientes físicos e mentais, para os que estavam atrasados quanto à idade e para os superdotados.

Dois anos depois (1973) foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, para ser responsável pela coordenação da educação especial no Brasil. Suas ações, no entanto, resumiam-se a campanhas assistenciais e isoladas. Nesse período, nenhuma política pública de acesso universal à educação foi efetivamente posta em prática, apenas esparsas políticas especiais para a educação de alunos com deficiência, como a criação de classes e algumas escolas especiais. O número de crianças

1 MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

atendidas, entretanto, foi muito baixo, pois visava incorporar as crianças que se aproximassem da dita normalidade.

A utópica Constituição Federal de 1988, com seus belos e inalcançáveis objetivos, definia em seu artigo 205 que a educação seria um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (nunca postos completamente em prática até hoje, 2011). Definiu-se como dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino².

Dois anos depois, a obrigatoriedade de pais ou responsáveis de matricular as crianças na rede regular de ensino seria estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, preconizando o atendimento especializado a crianças e adolescentes portadores de deficiências³.

Ainda na década de 1990, foi lançada pela UNESCO a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que afirmava que

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo⁴.

Mais importante para entender as tentativas brasileiras de estabelecer ou modificar as já existentes políticas de inclusão foi a *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, de 1994. O documento apelava para que os governos adotassem medidas inclusivas, para a participação de pais e organizações no planejamento e tomada de decisões, para a formação de professores e inclusive para que

2 *Portal Educação*. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/1284/constituicao-federal-de-1988-educacao-especial>>. Acesso em: 20 set. 2011.

3 BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

4 UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

a comunidade acadêmica estabelecesse investigações e centros de informação e documentação, visando garantir que

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...].⁵

Em 1994, foi publicada no Brasil a *Política Nacional de Educação Especial*⁶. Buscando uma integração aos alunos ditos normais e reafirmando os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política acabou por não promover qualquer reformulação das práticas educacionais, deixando a educação desses alunos à educação especial.

Em 1996, com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou estabelecido em seu artigo 59 que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...].⁷

5 UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2011.

6 Responsável pelo desenvolvimento do primeiro texto a que fizemos referência, que busca avaliar as políticas implantadas.

7 BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

Outros decretos e resoluções complementaram as leis de inclusão e estabeleceram mudanças nas diretrizes e políticas educacionais, versando sobre as necessidades de adequação dos sistemas de ensino e seus profissionais para que a inclusão fosse realmente efetiva. Baseavam-se no tratamento diferenciado dispensado a estas pessoas, até que a Convenção da Guatemala (1999), que definiu o que entendia por deficiência e discriminação⁸, influenciou diretamente as políticas de inclusão ao anunciar os direitos à igualdade e a liberdades fundamentais para todas as pessoas portadoras de deficiência. Organizada inicialmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum em instituições especializadas, escolas ou classes especiais e fundamentada por conceitos de normalidade e anormalidade, as práticas escolares para pessoas com deficiência acabaram por se modificar.

A inclusão no Colégio de Aplicação e a Universidade

Segundo Mariza Campos⁹, data de 1982 o ingresso no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) do primeiro dos cinco alunos com necessidades especiais que lá estudaram durante toda a década de 1980. Eles entraram na primeira série do antigo 1º Grau. Três projetos foram aplicados no colégio durante essa década: um para crianças bem dotadas e talentosas, um para realimentação do processo de alfabetização e um para crianças com dificuldades de

8 ONU. *Convenção da Guatemala*. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 21 set. 2011.

9 CAMPOS, Mariza Konradt de. O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp088163.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

aprendizagem. Este último, reelaborado ao longo das décadas, tornou-se atividade regular no Colégio.

Segundo a autora, dessas cinco crianças com necessidades especiais daquela década, dois não concluíram sequer a primeira série, um frequentou até a sétima e outro até a oitava. Eles reprovaram e foram transferidos ou jubilados¹⁰. Apenas um conseguiu concluir o Ensino Médio. Campos afirma que não há informações sobre esses alunos serem atendidos pelos projetos desenvolvidos pelo Colégio.

Em 1986, no entanto, foi criado na UFSC o Núcleo de Estudos em Educação Especial do CED, depois chamado Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND), fomentando a discussão sobre a educação e o atendimento de pessoas com necessidades especiais e que

[...] constituiu-se como um centro de referência na UFSC nas áreas de desenvolvimento humano e Educação especial, promovendo palestras, cursos, oficinas, seminários e outras atividades dirigidas à comunidade, em especial aos educadores das redes públicas de ensino, visando a promover discussões e capacitação na área da educação inclusiva. Nos últimos anos, no entanto, o NUCLEIND vinha funcionando de forma precária, pois muitas das atividades ali desenvolvidas foram canceladas devido à falta de profissionais. Houve a transferência de professores e funcionários do Núcleo para outros setores, e alguns se aposentaram, não sendo alocados substitutos para os cargos vagos. No início de 2008, o prédio do NUCLEIND, após perícia técnica, foi interditado devido às precárias condições em que se encontrava, e o Núcleo foi desativado [...]¹¹.

O NUCLEIND ajudou a equipe pedagógica do Colégio de Aplicação a desenvolver, em 2002, o Projeto de Pesquisa e Extensão *Alternativas de trabalho pedagógico com alunos com história de deficiência na Educação Básica*, que objetivava desenvolver políticas de educação inclusiva por meio de diferentes intervenções pedagógicas, capacitação do corpo docente e da equipe pedagógica

10 Os alunos eram jubilados após 2 anos de reprovação. Para tal, ver: Campos, *op. cit.*, p. 55.

11 Campos, *op. cit.*, p. 76-77.

do Colégio e acompanhamento das crianças por profissionais especializados. Seu texto tinha como pressupostos legais documentos como a Declaração de Salamanca e a LDB de 1996, dentre outros. Segundo Campos (2008, p. 115) após o início do projeto, uma professora de Educação Especial foi contratada em caráter temporário, mas saiu após o vencimento de seu contrato e, até 2007, nenhum outro profissional havia sido posto em seu lugar. Em novembro de 2004, buscando se adequar à obrigatoriedade de reservar 5% de suas vagas para crianças com necessidades especiais, o Colégio transformou o Projeto em ação permanente. O resumo do projeto aplicado atualmente pode ser visualizado no *site* do Colégio, que o intitula apenas como Educação Inclusiva¹².

Desenvolvendo sua pesquisa durante o ano de 2008, o mesmo ano de fechamento do NUCLEIND, Campos apontou ser o C.A. o núcleo da UFSC com o maior número de alunos com diferentes diagnósticos de deficiência. Cabe ressaltar que outros projetos de inclusão foram e vêm sendo desenvolvidos na Universidade, mas por serem ações fragmentadas em diferentes projetos e não contarem com efetivo apoio institucional para serem ampliados a todo o campus, não garantem a permanência com qualidade de todos os alunos com necessidades especiais da Universidade. Em relação ao Colégio de Aplicação, é essencial destacar o papel fundamental desempenhado pelos bolsistas que acompanham diariamente as crianças com necessidades especiais dentro e fora das salas de aula, realizando tarefas que deveriam ser feitas por profissionais especializados.

Ainda segundo Campos (2008, p. 81), desde 2001 são registrados os diagnósticos das crianças e, até 2007, trinta e oito crianças apresentavam deficiências como autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, deficiência física, deficiência auditiva, dislexia, deficiências múltiplas, distrofia muscular, mielomeningocele/hidrocefalia, déficit de atenção, hiperatividade e paralisia cerebral.

12 Colégio de Aplicação – UFSC. Disponível em: <<http://ca.ufsc.br/ca/projetos/>>. Acesso em: 21 set. 2011.

É sobre a experiência de estagiar em uma sala com uma aluna de inclusão portadora de Síndrome de Down que gostaríamos de tecer algumas considerações.

A sala de aula: interação ou exclusão?

A turma na qual desenvolvemos nosso projeto de estágio em História foi uma quinta série do Colégio de Aplicação da UFSC, composta de 24 crianças.

Durante nossa fase de observação, no primeiro semestre de 2011, aplicamos um questionário que visava traçar um breve perfil social, cultural e econômico das crianças. A idade da maioria variava entre 10 e 11 anos, 2 crianças de 12 anos, uma de 13, uma de 15 e a outra, aluna de inclusão que aqui chamaremos de Susana¹³, de 16 anos. A partir da análise do questionário, descobrimos que as origens sociais e econômicas das crianças eram diversificadas, mas que havia certa padronização quanto a seus gostos e práticas culturais, como filmes e programas de televisão prediletos, leituras, número de horas de utilização da *internet* como meio de comunicação via redes sociais ou para ver filmes e ouvir músicas.

Pudemos perceber, ainda em observação, que a maioria das crianças tinha muito interesse em participar de atividades que envolvessem discussões e leituras, principalmente quando eram elas as responsáveis por ler ou falar, dar sua opinião ou contribuição ao que estava sendo discutido nas aulas de História. Susana apresenta um perfil um pouco diverso. Quando pedia para falar, durante as aulas da professora regente, em geral se referia a algum assunto que não dizia respeito à aula que estava sendo ministrada, como em uma ocasião em que levou um CD para pedir que fosse tocado ou em ocasiões em que pedia a palavra para falar sobre as crianças por quem tinha especial afeto. Com

13 Os nomes de todas as crianças aqui apresentados foram alterados para preservar suas privacidades.

extrema delicadeza e simpatia, a professora escutava e logo em seguida pedia para conversarem depois da aula, para retomar os assuntos que estava trabalhando.

Durante nosso período de estágio, que durou da segunda semana de agosto até a primeira semana de outubro de 2011, situações semelhantes aconteceram. Nossa proposta inicial era trabalhar com as crianças as noções de cultura e diversidade cultural presente na sociedade brasileira, tendo por base seis temas (tradição escrita e tradição oral, religiões, diferentes formas de lidar com o tempo, diferentes formas de brincar, música e dança e diferentes organizações familiares), buscando conhecer as representações¹⁴ das crianças sobre os temas e descobrir se, após nossas intervenções, alguma modificação ocorrera. Tivemos por inimiga, entretanto, nossa inexperiência quanto à administração do tempo que deveríamos levar para cada conteúdo, pois achávamos que a cada semana trabalharíamos um novo tema. Abandonado o projeto inicial, focamos nos temas de cultura (incluindo a diferenciação entre material e imaterial), diversidade cultural brasileira, tradições escrita e oral, religiões e diferentes formas de lidar com o tempo. Por duas vezes, nas oito semanas que ministramos aulas, Susana pediu a palavra para nos mostrar algo. A primeira, um CD da banda *Restart*; a segunda, para mostrar uma foto de família.

As contribuições de Susana em outras ocasiões, entretanto, mostraram que ela estava acompanhando as discussões. Durante a primeira semana de estágio, ao realizarmos a atividade diagnóstica¹⁵, por exemplo, que continha uma frase (que as crianças

14 Representações entendidas como trabalho psíquico de mediação entre o indivíduo e a sociedade, construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados, recriando nesse processo tanto o meio quanto o próprio sujeito. Para tal, ver: SIMAN, Lana M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

15 Procedimento metodológico proposto por Barca (2004), que envolve o levantamento das ideias iniciais das crianças para desenvolver questões orientadoras sobre os assuntos abordados que estimulem o desenvolvimento da interpretação histórica das crianças. Para tal, ver: BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In:

deveriam concordar ou discordar e explicar sua opinião) sobre a cultura brasileira ser apenas uma cópia dos padrões culturais europeus e estadunidenses, Susana pediu a palavra para falar que existia nos Estados Unidos a Casa Branca. Ela associou o que estávamos discutindo a conhecimentos prévios¹⁶ que tinha sobre esse prédio, que representa o poder político daquele país. Em outra situação, ao realizarmos uma atividade em que as crianças deveriam localizar diferentes práticas culturais em nosso país, como capoeira, carnaval, festas populares ou a ação de acender velas, Susana pediu a palavra para falar sobre a Fórmula 1, que pudemos aproveitar como exemplo de prática cultural, apesar de não estar entre aquelas que elencamos para exemplificar o assunto.

Em outras ocasiões, entretanto, Susana pedia a palavra para falar sobre assuntos diferentes, como para perguntar o motivo de colocarmos no material que produzíamos para levar para a sala o ano de 2011 (ela afirmava que deveríamos colocar 2012 – não há como afirmar se sua insistência em relação a isso foi influenciada por algum dos programas de televisão que anunciam catástrofes para esse ano, mas é uma possibilidade¹⁷) ou sobre conteúdos de outras disciplinas. Por apresentar certa dificuldade para falar, Susana costumava demorar a explicar o que queria dizer, o que acabava por gerar comportamentos hostis por parte de algumas das outras crianças, como pudemos observar em Juvenal, que logo começava a falar ao mesmo tempo visando interrompê-la

BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

16 Segundo Siman (2005, p. 351), conhecimentos prévios são um conjunto de ideias e modos de pensar ou raciocinar socialmente construídos.

17 Schmidt (2009, p. 28) aponta, ao comentar os Parâmetros Curriculares Nacionais, que os convívios social e familiar, festejos e meios de comunicação são formas de acesso ao conhecimento histórico. Nesse caso específico, há a paradoxal situação de estarmos falando de um pretensão conhecimento sobre o futuro que vem sendo divulgado e, ao sê-lo, torna-se uma espécie de conhecimento histórico do tempo presente, mesmo sem ter ocorrido, por se tratar de um ano futuro (2012). Para tal, ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.

ou a imitava ironicamente; ou ainda Lucrécia, aluna exemplar que certa vez alterou um pouco a voz e a interrompeu para dizer que aquela era a aula de História e que ela nos deixasse continuar a explicação.

Foi interessante perceber que sua participação em aula variava de acordo com o bolsista que a acompanhava. Durante nossa observação e ao longo do estágio, contabilizamos 5 bolsistas diferentes para acompanhá-la.¹⁸ Quando havia maior afinidade entre o bolsista e Susana, percebemos que ela pedia a palavra para assuntos mais pessoais (o que pode ser uma coincidência ou não), mesmo que quem a acompanhasse pedisse que não o fizesse e prestasse atenção ao conteúdo. Já em outras ocasiões, como uma das atividades em grupo que realizamos sobre religiões, em que as crianças deveriam completar um quadro feito de cartolina com informações pesquisadas na sala de informática e em casa, Susana, que estava sem nenhum bolsista para acompanhá-la, preferiu ficar em sua cadeira e não participou em momento algum da atividade.

Em todas as atividades que propusemos para serem realizadas em grupo, tínhamos que escolher em qual ela seria colocada quando deixávamos a escolha para as crianças, mas quando escolhíamos não encontrávamos resistência por parte das outras crianças, pois tentávamos colocá-la em meio àquelas que ela declarara ter afeto. Todas as atividades que propusemos, fossem individuais ou em grupo, foram realizadas por Susana, mas sempre com a ajuda do bolsista responsável. Um deles nos alertou sobre a necessidade de ler vagarosamente, adaptar, interpretar da forma mais simples possível os textos e tarefas que estávamos propondo para que ela pudesse entender e responder o que perguntávamos.

18 Uma que a acompanhava quando estávamos em observação e que percebemos ter afinidade com Susana, outra apenas por uma tarde, por motivo de ausência da bolsista que a acompanhava diariamente, um rapaz por duas semanas e outras duas que estavam em sala, mas interagiam pouco com ela. De cursos diferentes, o que talvez possa ter influência sobre a maior ou menor interação com Susana, destacamos ser o C.A. um local privilegiado por, apesar de não ter pessoal especializado em cada sala de aula, poder contar com este acompanhamento diário de bolsistas.

Como avaliar?

De acordo com a metodologia adotada pela professora da turma, especificamente nessa turma de quinta série, provas eram evitadas, e a atribuição de notas se dava por meio de atividades escritas, trabalhos realizados em sala ou em casa e desenhos feitos durante o decorrer do horário de aula. Adotamos esse tipo de avaliação, propondo ao longo do estágio produções escritas, desenhos e pesquisas. Recolhemos parte do material e digitalizamos para nos servir de base para análise e desenvolvimento de nossos artigos. Após serem digitalizados, os materiais podiam ser devolvidos às crianças com as notas atribuídas.

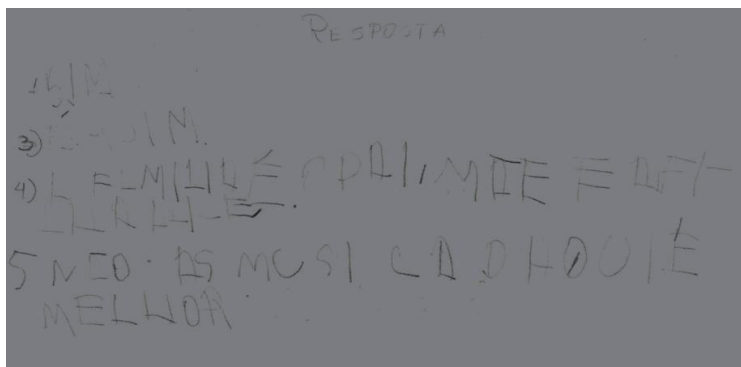
Para essa atribuição de notas, utilizamos critérios como trabalho colaborativo (individual e em grupo), participação ativa em debates e durante leituras feitas em sala, elaboração das respostas e socialização dos trabalhos propostos, além das respostas individuais às atividades que, mesmo de caráter opinativo, como foram algumas, requeriam que as crianças desenvolvessem suas ideias e explicassem o que sabiam sobre determinado assunto. Outro fator importante para atribuírmos as notas foi o comportamento em sala.

Visto que aspectos comportamentais e participação seriam essenciais para a nota atribuída, a maior dificuldade encontrada durante nosso estágio referiu-se a como avaliar as crianças, que nota atribuir para aquelas como Geraldo que, terminando com presteza e competência todas as atividades propostas (o que o faria merecer nota máxima), entregava-se a conversas e passeios pela sala que impediam as outras crianças de terminar suas atividades. Não nos deteremos nesses interessantes casos, mas em um exemplo das dificuldades encontradas para avaliar Susana.

Ao realizarmos a primeira atividade em sala, uma oficina investigativa, explicamos para as crianças que ela valeria nota não pelas opiniões que eram dadas, mas por terem escrito ou não sobre o que estava sendo perguntado, se haviam argumentado contra ou a favor do que estava exposto. Como o que nos interessava

era saber o que achavam as crianças sobre os assuntos que desenvolveríamos durante o estágio, pedimos que escrevessem uma média de cinco linhas para cada frase (eram no total 5 questões, sobre temas como ausência de escrita e religião, cultura e configurações familiares). Estabelecemos 3 padrões para comentar essa atividade, antes de sua devolução para as crianças: para as que responderam todas as perguntas, atribuímos “Ótimo, você deu suas opiniões” (equivalente a 10); para aquelas que escreveram menos, atribuímos “Bom, poderia ter escrito mais” (equivalente a 8); finalmente, para aquelas que deixaram de responder a uma ou mais das questões propostas e escreveram pouco, atribuímos “Regular, você não deu muitas opiniões” (equivalente a 7). As notas diminuía conforme o desenvolvimento das respostas ou a ausência de alguma delas. No caso de Susana, suas respostas foram curtas e ela só conseguiu desenvolver em poucas linhas, após o auxílio da bolsista, duas das respostas, como ilustramos a seguir:

Figura 1: Respostas de Susana para atividade realizada em 09 de agosto de 2011.



Fonte: Acervo pessoal.

Em outra atividade, proposta pouco mais de um mês depois, percebemos que Susana não quis ou não conseguiu responder as questões propostas:

Figura 2: Respostas de Susana para atividade realizada em 13 de setembro de 2011.

1. A que religião você pertence?

NÃO

2. Quais religiões conhece?

NÃO SEI

3. Você acha que uma religião pode ser mais importante que a outra? Justifique sua resposta.

NÃO

4. Que outra religião você gostaria de praticar além do seu?

NENHUMA

5. Você acha importante uma pessoa ter religião? Porquê?

NÃO SEI

6. O que você acha de uma pessoa que não tem religião? Justifique?

NÃO PRECISA

Fonte: Acervo pessoal

Pedimos então auxílio à professora regente da turma, pois não sabíamos como avaliar essas atividades. Sua resposta foi que ela tentava avaliar considerando o que gostaria de atingir a partir do grau de compreensão de Susana. Levando em consideração o comentário da professora e já cientes da necessidade dela de que alguém traduzisse as atividades para uma linguagem mais simples para ela poder responder, atribuímos “Bom” a sua primeira atividade e desconsideramos atribuir notas para a segunda,

utilizando apenas como material para pesquisa. Não deixamos, entretanto, de nos perguntar: será que fomos injustos com ela? Ou com as outras crianças? Como avaliar, a partir de que métodos, que procedimentos?

Uma resposta a esses questionamentos foi atribuir as notas levando em consideração o comportamento em sala e a participação durante as atividades propostas¹⁹, além de conferirmos pontos a tarefas que passávamos para casa, que verificamos nos cadernos – quem havia feito todas, ganhava 2 pontos a mais em sua nota de participação, como foi o caso de Susana.

Estaríamos avaliando de forma correta o desempenho de Susana?

Palavras finais

Não pretendemos, com este trabalho, dar respostas a como trabalhar em sala de aula com uma criança de inclusão: na realidade, ao final de nosso estágio pudemos formular mais questionamentos que respostas.

Constatamos, no entanto, que há um imenso abismo entre as legislações inclusivas e as práticas cotidianas em sala de aula. Não contamos durante a graduação, por exemplo, com aportes teóricos ou práticas que nos proporcionem bases suficientemente sólidas para lidar com as crianças portadoras de necessidades especiais.

Vivenciamos situações paradoxais, pois ao mesmo tempo em que devemos incluir a criança e incentivá-la a participar ativamente como qualquer uma das crianças, afirmando e garantindo seu direito à igualdade, sabemos que não podemos tratá-la e avaliá-la como igual, visto que isso poderia colocar seu

19 Utilizamos, portanto, como critério de avaliação, o que Zabala (1998) chama de conteúdos atitudinais, facilitado por termos feito a observação da turma no primeiro semestre de 2011 e termos diversos apontamentos sobre os comportamentos das crianças em sala de aula. Para tal, ver: ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

desempenho escolar entre os piores e acabar por repetir as experiências anteriores vivenciadas no Colégio de Aplicação, como exposto, em que as crianças nem conseguiam terminar um ano completo de escolarização. Também não nos sentimos preparados para realizar atividades e produzir materiais diferenciados para essas crianças, já que isso implicaria conhecer suas reais capacidades cognitivas, o que permitiria estabelecer seus avanços, fato que dificulta tanto seu desempenho quanto nossa possibilidade de avaliação de seu real aproveitamento.

Além disso, percebemos que algumas práticas discriminatórias acontecem, mesmo que tentemos evitá-las – a inclusão pode, por vezes, ser excludente. Podemos até mesmo ser indiretamente responsáveis por essa exclusão, pois ao darmos a palavra a essas crianças durante a aula, por exemplo, provocamos reações de algumas outras crianças, que logo se impacientam. O que fazer? Como lidar com tais situações?

Os trabalhos em grupo são outra dificuldade. Como fazer as outras crianças trabalharem em grupo escolhendo a participação dessas crianças, sem precisar impor seu nome a um grupo?

Questões que deixamos em aberto, por hora.

Referências

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

CAMPOS, Mariza Konrad de. *O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp088163.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

Colégio de Aplicação – UFSC. Disponível em: <<http://ca.ufsc.br/ca/projetos/>>. Acesso em: 21 set. 2011.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ONU. *Convenção da Guatemala*. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 21 set. 2011.

Portal Educação. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/1284/constituicao-federal-de-1988-educacao-especial>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.

SIMAN, Lana M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Semana Cultural da EJA: Espaço de reflexão pedagógica

*Juçara Benvenuti**

Resumo: De 14 a 18 de maio de 2012, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou a I Semana Cultural, com o objetivo principal de oportunizar e estimular atividades integradoras entre estudantes e professores. Como todo evento dessa natureza, foi pensado e executado em grupo, produzindo práticas sociais e educativas transdisciplinares. O evento teve ampla repercussão entre professores e alunos e recebeu avaliação positiva.

Palavras-chave: Semana Cultural; EJA; Atividades integradoras.

Abstract: From 14 to 18 May 2012 the first Cultural Week for EJA students (Youth and Adult Education) was held at Colégio de Aplicação, UFRGS. The event aimed at creating opportunities for integrative activities, stimulating cooperative work between students and teachers. Due to its collaborative nature, the First Cultural Week as planned and executed collectively, thus producing transdisciplinary educational and social practices. The event had considerable impact as shown by the fact that it was widely reported and positively evaluated by participants.

Keywords: Cultural Week; EJA; Integrative Activities.

* Professora de Língua Portuguesa e Literatura e Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do CAp/UFRGS. Doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS. Mestre em Teoria da literatura pela PUCRS. E-mail: 00010456@ufrgs.br

A gênese

A Semana Cultural nasceu de uma conversa informal entre alunos e professores, quando a quadra de esportes do CAP ganhou iluminação e passou a garantir um espaço ao ar livre para atividades noturnas. O comentário que desencadeou o início do processo de planejamento da Semana foi feito por um aluno da turma EM3 (último semestre da EJA) que argumentou que a turma dele aproveitaria pouco aquela estrutura. Assim, espontaneamente surgiu a ideia de fazer uma atividade com todas as turmas que envolvesse a prática de esportes e que também permitisse uma integração entre os três grupos e os professores, fora da sala de aula.

O cuidado de ouvir o aluno, acatar suas sugestões, quando possível, faz parte do perfil do professor de EJA que vê e valoriza o aluno/adulto como parceiro na construção de novos conhecimentos, como ensina Paulo Freire com sua experiência de educador, além de toda sua reflexão sobre o fazer pedagógico. Assim também afirma Hypolitto:

Uma das bases da educação é o diálogo, e no caso, o saber ouvir. Ouvir o aluno, deixá-lo expressar o que sente, o que pensa, o que quer, já é um grande passo para entendê-lo e orientar ou reorientar a ação pedagógica (2012, p. 204).

O professor de Educação Física e a Coordenadora da EJA que conversavam com o aluno, resolveram levar à Equipe de Trabalho na reunião semanal a sugestão do aluno. A ideia ganhou amplitude rapidamente e o grupo se engajou na atividade. Depois da reunião, o assunto continuou em pauta através da lista de discussão dos professores e nasceu a proposta de que cada bloco faria uma atividade diferenciada na sua noite de aulas¹. Essas atividades

1 O horário de aulas é organizado semanalmente pelos professores de cada componente curricular, os quais correspondem aos Departamentos do CAP. Assim, Comunicação tem aula nas segundas-feiras e inclui as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola e Língua Inglesa; Ciências Humanas, que compreende Filosofia, Geografia, História e Sociologia, tem aulas nas terças-feiras; Expressão e Movimento,

funcionariam como acréscimo ao plano de ensino concretizado pelo currículo, pois mesmo buscando constante integração entre os conteúdos dos componentes curriculares, que frequentemente exigem modificações em seus planejamentos, há um plano de ensino norteador.

Conscientes de seus papéis de educadores, acima de tudo, os professores da EJA sabem que ao currículo estão associadas as mensagens de natureza afetiva como atitudes e valores e que não é possível separar os efeitos destas mensagens daquelas de natureza cognitiva. Por isso, têm grande destaque as discussões em torno do papel implícito e explícito da escolarização que, segundo Giroux (2008), chegam a diferentes conclusões, mas os educadores concordam que as escolas não ensinam os alunos apenas a “ler, escrever, calcular, entre outros conteúdos”, mas que elas são também agentes de socialização. Sendo então, espaço social, têm um duplo currículo, o explícito e formal, e o oculto e informal. Esse último, apesar de não ser registrado, marca de forma vigorosa toda a trajetória do aluno na escola, e, por essa razão, não pode ser descuidado, mesmo que muitas vezes passe quase despercebido.

Logo, o currículo oculto está junto com as normas de comportamento social como as de concepções de conhecimentos, que são ligadas às experiências didáticas. Daí, a importância de eventos como a Semana Cultural.

Cabe ressaltar que, mesmo que a I Semana Cultural do CAP tenha sido organizada conjuntamente pelos professores, cada componente curricular buscou uma aproximação das atividades propostas com seus planejamentos. Esse fato permitiu que as atividades de cada uma das noites fossem coordenadas por vários e diferentes professores (os que correspondiam ao componente da noite, conforme o horário) envolvendo a todos de forma significativa, de segunda à quinta. E, na sexta-feira, as

que tem aulas nas quartas-feiras, compreende Artes Visuais, Educação Física, Música e Teatro; e Ciências Exatas e da Natureza, nas quintas-feiras, com Biologia, Física, Química e Matemática.

atividades culminaram com o Conselho de Classe Participativo, já planejado no calendário da EJA.

Como preparação e motivação para a semana foram realizados dois concursos: o primeiro, de um *slogan* e o segundo, de um *logo* para a semana, cujos trabalhos foram coordenados respectivamente pelos professores Marlon, como atividade de Língua Portuguesa, e Aline, como atividade de Artes Visuais. A seguir o regulamento dos concursos:

Quadro 1: Regulamento do Concurso de Slogan da Semana Cultural

Objetivo geral do concurso: criar um *slogan* representativo da Semana Cultural da EJA/CAP.

Objetivo pedagógico: estimular a participação dos alunos na Semana Cultural por meio de atividade que contemple a exploração da sua sensibilidade linguística.

- 1) Cada aluno poderá participar com quantos esboços quiser, entretanto poderá receber premiação por apenas um trabalho.
- 2) Serão premiados os dois mais votados por alunos, professores e funcionários envolvidos com a EJA.
- 3) A atividade se desenvolverá na aula do dia 09 de maio de 2012.
- 4) A votação ocorrerá nos dias 16, e a premiação dia 18 de maio.
- 5) Podem participar apenas alunos da EJA regularmente matriculados em 2012.
- 6) O *logo* deve apresentar, de forma subscrita, o seguinte: Semana Cultural da EJA.
- 7) O esboço da proposta pode ser manuscrito ou desenhado no computador. Em ambos os casos deve ser entregue impresso.
- 8) O desenho não deve conter o nome do autor; a identificação do trabalho fica sob a responsabilidade da Comissão organizadora.
- 9) O vencedor do logotipo cede os direitos autorais ao Colégio de Aplicação.
- 10) Os esboços devem ser entregues diretamente para a professora Aline na sala de aula ou em data posterior a combinar.
- 11) A participação no concurso com a apresentação de uma proposta, no mínimo, computará em 10h de Ensino a Distância e 1h/aula de oficina.

Fonte: Equipe de trabalho da EJA

Quadro 2: Regulamento do Concurso do Logotipo da Semana Cultural

Objetivo geral do concurso: criar um *logo* representativo da Semana Cultural da EJA/CAP.

Objetivo pedagógico: estimular a participação dos alunos na Semana Cultural por meio de atividade que contemple a exploração da sua sensibilidade artística.

- 1) Cada aluno poderá participar com quantos esboços quiser, entretanto poderá receber premiação por apenas um trabalho.
- 2) Serão premiados os dois mais votados por alunos, professores e funcionários envolvidos com a EJA.
- 3) A atividade se desenvolverá na aula do dia 09 de maio de 2012.
- 4) A votação ocorrerá nos dias 16, e a premiação dia 18 de maio.
- 5) Podem participar apenas alunos da EJA regularmente matriculados em 2012.
- 6) O *logo* deve apresentar, de forma subscrita, o seguinte: Semana Cultural da EJA.
- 7) O esboço da proposta pode ser manuscrito ou desenhado no computador. Em ambos os casos deve ser entregue impresso.
- 8) O desenho não deve conter o nome do autor; a identificação do trabalho fica sob a responsabilidade da Comissão organizadora.
- 9) O vencedor do logotipo cede os direitos autorais ao Colégio de Aplicação.
- 10) Os esboços devem ser entregues diretamente para a professora Aline na sala de aula ou em data posterior a combinar.
- 11) A participação no concurso com a apresentação de uma proposta, no mínimo, computará em 10h de Ensino a Distância e 1h/aula de oficina.

Fonte: Equipe de trabalho da EJA

Na aula de produção do *slogan* o professor coordenador, com auxílio dos professores de Língua Inglesa e Espanhola, que constituem os componentes curriculares de Comunicação, fez uma apresentação e teceu alguns comentários de *slogans* famosos e amplamente divulgados pela mídia. A estratégia visava à motivação de criação. No entanto, na avaliação da atividade percebeu-se que o esforço empreendido na preparação não atingiu os efeitos

esperados, ou seja os alunos não conseguiram atingir as condições favoráveis para desencadear a escritura dos slogans. A proposta será posta em prática novamente em futuras atividades para obter um índice maior de produtividade e de qualidade, já que o concurso não chegou a ser concluído. Como essa foi a primeira vez que isso ocorreu, tornou-se uma importante experiência.

Quanto à atividade de criação do logo, o processo obteve mais sucesso. Foram 33 trabalhos apresentados para concorrer. A votação ocorreu na quarta-feira seguinte à produção na cantina do CAP, com mesa eleitoral inclusive. Dois trabalhos dos cinco mais votados foram premiados, mas um se destacou por receber a maioria dos votos.

A programação da Semana

As atividades desenvolvidas na Semana incluíram a participação de todos os professores da EJA e de mais alguns convidados, os quais buscaram situações inovadoras para desencadear novos conhecimentos. Encontramos um forte apoio para essa iniciativa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, expressa no Parecer nº 11 da Câmara de Educação Básica (CEB), relatada pelo Conselheiro Jamil Cury e aprovada em maio de 2000. Em seu texto, o documento anuncia: “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico prioritário**² a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (CURY, 2000).

A seguir, a descrição do programa efetivamente realizado.

Segunda-feira: os professores de Comunicação organizaram atividades diferenciadas, separados pelo lanche, no teatro nos dois primeiros períodos e na sala de multimídia nos dois últimos, em 14 de maio. Na primeira parte, os professores Hugo

2 Grifo no documento.

Jesus Correa Retamar e Henry Daniel Lorencena Souza (convidado) participaram do evento com apresentação, interpretação e contextualização de Tangos da Cultura Latino-Americana. Em seguida, a professora Daniela Favero Netto fez uma contextualização sobre o momento em que foi composta a Música “O Trem das Onze”, de Adoniram Barbosa, e apresentou uma versão da mesma música em Língua Inglesa, elaborada e interpretada por Nico Nicolaiewski, na peça Tangos e Tragédias. As apresentações foram seguidas de uma discussão dos aspectos interculturais das músicas apresentadas e após o professor Marlon Mello de Almeida leu uma composição de sua autoria, inspirada em personagem da Literatura Popular Nordestina: “Manuel do Riachão”. Na sequência das atividades da noite, o professor Tadeu Rossato Bisognin (convidado) fez a Palestra “Somos Todos Gregos”, com apoio do datashow, a qual enfatizou a presença de elementos da cultura grega na arquitetura de Porto Alegre, em produtos de consumo e hábitos da sociedade brasileira.

Terça-feira: a professora Kelly Cristine Correa da Silva Mota coordenou as atividades da noite das Ciências Humanas, em 15 de maio, que ficaram assim: nos dois primeiros períodos os alunos organizados em dois grandes grupos, com auxílio das professoras Débora Regina Vogt e Kelly realizaram um workshop sobre economia solidária. Enquanto essa atividade transcorria, duas outras eram organizadas por outros professores com os produtos trazidos pelos alunos e professores: uma no segundo e outra no primeiro andar do saguão do colégio: a professora Juçara Benvenuti preparou uma grande mesa, onde se realizou um lanche solidário, composto por salgados, como torta-fria, sanduíches, pizzas, risoles, folhados; bolos, docinhos variados, biscoitos, pudim e refrigerantes trazidos pelos próprios alunos e professores; e os professores Marcelo Câmara e Rúbia Liz Vogt de Oliveira organizaram a feira solidária. Após o workshop os alunos se dirigiram ao lanche, o qual propiciou um momento de confraternização entre os alunos das três turmas e os professores. Em seguida, passaram para a feira, onde efetuaram trocas

de produtos variados: mantas, discos de vinil, CDs, bijuterias, calçados, roupas, livros, etc.

Quarta-feira: 16 de maio foi a noite do componente Expressão e Movimento e na sua programação o professor Giovanni Felipe Ernst Frizzo organizou jogos esportivos que foram realizados na quadra de esportes e Clevis Elena Rapkiewscz, com ajuda dos monitores Vítor Mateus Oliveira de Oliveira e Khin Emmanuel Rodrigues Baptista, coordenou jogos eletrônicos na sala da informática. As professoras Aline Mendes Lima e Lisinei Fátima Diegues Rodrigues coordenaram a eleição do logo, que incluiu a exposição dos trabalhos na cantina do CAP e o processo de votação.

Quinta-feira: a noite coordenada pelos professores das Ciências Exatas e da Natureza, Cíntia Regina Fick, Fernanda Britto da Silva, Jean de Brito Belline, Victor João da Rocha Maia Santos, incluiu um lanche especial servido logo após a chegada dos alunos no CAP, uma visita ao Museu de Paleontologia Irajá Damiani Pinto no campus do Vale, seguindo o caminho que vai do CAP ao museu, a pé, com lanternas e fazendo a observação de alguns astros. Os alunos receberam orientação na sala de exposições do museu sobre a linha de tempo, com vários painéis abordando o início de vida da Terra e representações de diferentes anos de diversos períodos geológicos. Após essa atividade o grupo voltou ao CAP pela trilha e observou, com ajuda dos professores, as constelações utilizando material próprio para essa finalidade, como as cartas Norte e Sul, para 30° (carta celeste 30N e 30S, que são para Porto Alegre). Os professores também montaram planisférios para observação com os alunos. O material pode ser acessado nos seguintes sites:

<http://www.if.ufrgs.br/~fatima/planisferio/celeste/planisf_montagem.pdf>;

<<http://www.if.ufrgs.br/~fatima/planisferio/celeste/>>;

<<http://www.observatorio.ufmg.br/pas29.htm>>;

<<http://nio.astronomy.cz/om/>>;

<<http://www.fourmilab.ch/cgi-bin/Yoursky>>;
<<http://www.zenite.nu/>>;
<<http://www.handsonuniverse.org/activities/uncleal/SouthStarwheelPORTb.pdf>>;
<<http://www.silvestre.eng.br/astronomia/astrodicas/orientac/>>.

Sexta-feira: nessa noite todos os professores, reunidos em quatro salas, de acordo com os componente curriculares: Comunicação, Ciências Humanas, Expressão e Movimento e Ciências Exatas, conversaram com os alunos individualmente, levantando pontos positivos e negativos em todo o processo já realizado desde o início do ano. O enfoque recaiu sobre as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, mas também abordou aspectos ligados aos conteúdos, à estrutura e funcionamento do colégio e das atividades. O Conselho Participativo encerrou as atividades da I Semana Cultural, proporcionando uma conversa descontraída e ao mesmo tempo formal, que reforçou as práticas já características da EJA, como segmento de ensino profundamente inserido no contexto do CAP. Enquanto os alunos realizaram o conselho das Ciências Humanas, responderam a um questionário elaborado pela Professora Kelly, especialmente para avaliar as atividades da Semana e garantir um instrumento escrito para análise posterior.

Avaliação do evento

A Semana Cultural foi avaliada pelos alunos e pelos professores. Em reunião realizada na semana seguinte ao evento, a Equipe de Trabalho da EJA, externalizou seus comentários críticos a respeito das atividades, dos procedimentos, da recepção e envolvimento de alunos e professores enfatizando o efeito positivo que decorreu de todo o processo. Quanto aos alunos, que tiveram a oportunidade de dar suas opiniões através do instrumento escrito, ficou clara a aprovação do evento. Da alegria

da participação e do reconhecimento da qualidade e aproveitamento da Semana, não restou nenhuma dúvida. Uma questão que foi destacada por um grupo significativo de alunos, merece atenção. Eles demonstraram vontade de também participar da programação da próxima Semana Cultural.

Conclusão

Para dar conta de todas essas atividades foram utilizados todos os espaços disponíveis dentro e fora do prédio do colégio, como salas de aula, de teatro, de multimídia, de informática, saguão, cantina, pátio, quadra de esportes, rua de acesso ao campus, laboratório de artes visuais, além do Museu de Paleontologia da UFRGS.

O envolvimento de todo o grupo que forma o quadro de professores da EJA foi crucial para que o evento alcançasse seus objetivos e congregasse todos em atividades diferenciadas que, além de melhora nas relações de discentes e docentes, propiciaram um clima agradável para aquisição de novos conhecimentos cognitivos, afetivos, interpessoais de professores e alunos que resultaram, inclusive, em aumento na disposição para as aulas que recorrem às metodologias mais tradicionais.

Dessa forma, o evento trouxe alguns resultados positivos imediatos e outros a médio prazo, além de se constituir uma rica fonte de experiência.

Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nºv 11/2000.

GIROUX, Henry Armand; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In:

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. In: *Integração ensino, pesquisa, extensão*. Ano V. v. 18. PUC-São Paulo. p. 204.

Uma experiência sobre o ensino e aprendizagem de vetores no IFRS com o auxílio do *Geogebra*

*Kelen Berra de Mello**

*Rodrigo Sychocki da Silva***

Resumo: Esse trabalho apresenta o uso do software *Geogebra*¹ em uma atividade proposta para o ensino de vetores no plano cartesiano. Trata-se de um conjunto de atividades realizadas com alunos da licenciatura em Matemática na disciplina de Geometria Analítica I. Ao realizar as atividades propostas, os alunos demonstraram o desenvolvimento das habilidades características do pensamento matemático tais como formular hipóteses e argumentar para resolver os problemas. O embasamento teórico para o desenvolvimento da proposta é a teoria dos campos conceituais de Vergnaud, a qual nos ajuda a mostrar que a apropriação dos conceitos matemáticos envolvidos na aprendizagem dos vetores ocorre devido às representações extraídas das situações propostas em sala de aula pelo professor e pela utilização do ambiente virtual pelos alunos.

Palavras-chave: Ambientes virtuais; Campos conceituais; Ensino de vetores; Tecnologia.

Abstract: This paper presents the use of software *Geogebra* in a proposed activity for teaching vectors in the Cartesian plane. This is a set of activities with undergraduate students in mathematics

* Doutora em Engenharia Mecânica pela UFRGS. Professora do IFRS – Caxias do Sul. E-mail: kelen.mello@caxias.ifrs.edu.br

** Doutorando em Informática na Educação pela UFRGS. Professor do IFRS – Caxias do Sul. E-mail: rodrigo.silva@caxias.ifrs.edu.br

1 Software livre, disponível em <http://www.geogebra.org/cms/>

in the discipline of Analytical Geometry I. In carrying out the proposed activities, the students demonstrated the development of the characteristics of mathematical thinking skills such as formulating hypotheses and argue to solve problems. The theoretical basis for the development of the proposal is the theory of Vergnaud's conceptual fields, where we show that ownership of the mathematical concepts involved in learning is due to the vector representations extracted from the situations proposed in the classroom by the teacher and the use of virtual environment by students.

Keywords: Virtual environments; Conceptual fields; Teaching vectors; Technology.

Introdução

Uma das características da matemática é ser abstrata, e isso exige do aluno que ele desenvolva capacidades cognitivas necessárias para compreender os conceitos que lhe são apresentados durante a graduação. Ao ser egresso do ensino médio e ingressar no curso de licenciatura em matemática, no primeiro ano é de caráter obrigatório a disciplina de Geometria Analítica I, na qual é abordado o conceito de vetor e operações realizadas entre eles.

Ao apresentar o conceito de vetor e iniciar com as operações, percebe-se que apenas as aulas expositivas no quadro não são suficientes para os alunos compreenderem os conceitos, tornando a aprendizagem dificultada. As dificuldades apresentadas pelos alunos são a respeito da visualização e manipulação dos entes geométricos envolvidos. No ensino médio, quando os vetores são abordados, os alunos apresentam inúmeras dificuldades quando as aulas são meramente expositivas utilizando o quadro negro. Essas dificuldades continuam presentes no ensino superior, sendo que os alunos argumentam que não conseguem visualizar as propriedades enunciadas em aula.

Na tentativa de amenizar as dificuldades, a estratégia foi utilizar o software *Geogebra* para auxiliar na aprendizagem dos alunos, procurando uma alternativa para a apresentação desse assunto. A proposta apresentada neste artigo pode ser aplicada em turmas do ensino médio, como uma maneira de possibilitar aos alunos uma aprendizagem qualitativa envolvendo vetores e suas operações. A ideia é relatar uma experiência ocorrida no ensino superior com alunos que recentemente saíram do ensino médio, com o objetivo de apresentar aos professores de ensino básico uma proposta que envolva os seus alunos na apropriação dos conceitos matemáticos, sendo que o uso dos objetos apresentados neste texto motive os professores no desenvolvimento de um trabalho envolvendo tecnologia e ensino de matemática.

O uso da teoria dos campos conceituais de Vergnaud possibilitou nesse caso desenvolver e aplicar situações em que os alunos, ao manipular os objetos virtuais, atravessariam as três etapas propostas por Vergnaud: através de representações formuladas nos problemas obtém uma *referência* do conceito, após esse momento ocorre a construção de um *significado*, e finalmente, para as representações simbólicas adquiridas durante a experiência, é produzido um *significante*.

Nesse âmbito, as atividades foram desenvolvidas utilizando os recursos disponíveis no software *Geogebra* e disponibilizadas na Internet, na forma de uma unidade de ensino. As atividades apresentam a possibilidade de manipulação pelo aluno, na forma dinâmica, de cada operação que envolva vetores no plano cartesiano. Uma vez que esse material está disponibilizado na Internet, ele proporciona autonomia e proatividade por parte dos alunos e também que qualquer professor tenha acesso ao material de forma livre.

A teoria dos campos conceituais

A teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud é uma teoria que afirma ser a aquisição do conhecimento moldada

por situações-problemas e pelas ações do sujeito nessas situações. Através das situações-problemas que precisam ser resolvidos é que o aluno percebe o sentido dos conceitos apresentados. O campo conceitual é colocado como uma unidade de estudo com a finalidade de dar sentido às dificuldades durante o processo de formação do conceito real. Dessa forma, o professor desenvolve o seu trabalho baseado nas dificuldades apresentadas pelos alunos durante a apresentação dos conteúdos em suas aulas.

Bittar (1998), utilizando a teoria dos campos conceituais de Vergnaud, apresenta uma proposta didática utilizando o *software Cabri-Géomètre* para o ensino de vetores. Em particular, a autora analisou uma turma de alunos do ensino médio de uma escola francesa e estudou as dificuldades deles na aprendizagem do conceito de vetor, a partir da utilização de um ambiente virtual. Através de uma sequência de atividades em ambiente virtual, a autora proporcionou o tratamento de modo dinâmico envolvendo aspectos sobre os vetores que dificilmente são explorados no ambiente papel e lápis. Bittar (1998) fundamentou seus estudos, analisando os livros didáticos mais usados na França, durante os anos de 1994 a 1998.

Com a preocupação que envolve a aprendizagem dos conceitos de matemática, Vergnaud (1982) propõe que o conhecimento está organizado em campos conceituais, cujo domínio por parte dos alunos ocorre ao longo de um período de tempo, através de experiência, maturidade e aprendizagem. Podemos dizer que um campo conceitual é o conjunto de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, interligados uns aos outros e provavelmente entrelaçados durante o processo de apropriação na aprendizagem.

Para Vergnaud, as situações não precisam ser necessariamente de caráter didático; podem ser caracterizadas como um conjunto de objetos, propriedades e determinadas relações, envolvendo o sujeito e suas ações. Nesse caso, as situações geram sentido aos conceitos, ou seja, um conceito torna-se significativo

por meio de uma variedade de situações, e diferentes aspectos de um mesmo conceito estão envolvidos em diferentes situações.

Como as situações geram sentido para os conceitos, os esquemas criados pelos alunos produzem sentido às situações. Em Vergnaud (1990) encontramos que esquema é uma organização invariante da conduta para uma determinada classe de situações. Nesse caso, o comportamento não é considerado invariante, mas sim a organização do comportamento. Isso significa que um esquema é eficiente para qualquer coleção de situações, podendo gerar diferentes sequências de ações, dependendo das características de cada situação em particular.

Podemos dizer ainda que o campo conceitual é definido como um conjunto de situações cujo domínio requer, por sua vez, o domínio de vários conceitos, procedimentos e representações de naturezas distintas. Nesse caso, os conceitos são definidos por três conjuntos: o primeiro é um conjunto de situações que constituem o *referente* do conceito, o segundo é um conjunto de invariantes operatórios que produzem o *significado* do conceito e o terceiro é um conjunto de representações simbólicas que constituem o seu *significante*. A linguagem e os símbolos são ferramentas importantes durante o processo de apropriação dos conceitos pelos alunos e o professor em sala de aula faz uso deles em sua função de mediador; porém devemos considerar que a atitude principal do professor é o de promover situações frutíferas aos alunos, com o objetivo de eles extraírem das situações as representações necessárias para a aprendizagem dos conceitos de matemática.

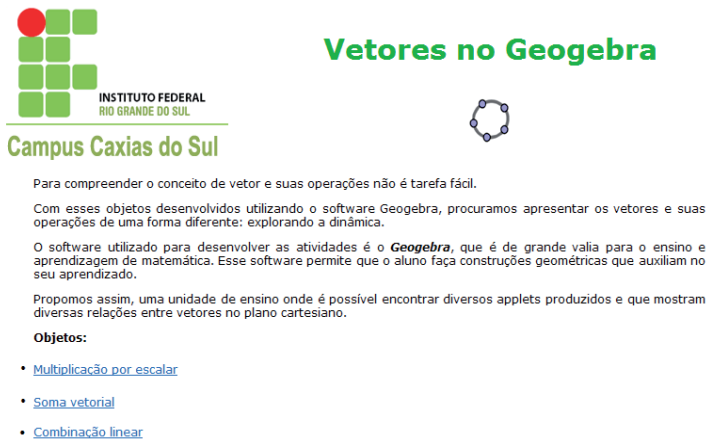
A proposta

Na tentativa de obter uma aprendizagem qualitativa, ao longo do segundo semestre de 2011 foi produzida e aplicada uma sequência de atividades utilizando o *software Geogebra*. A aplicação das atividades ocorreu com alunos do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul, na disciplina de Geometria

Analítica I. Destacamos que a turma de alunos da disciplina onde as atividades foram aplicadas era constituída por alunos que terminaram o ensino médio há pouco tempo e posteriormente haviam ingressado no curso superior em matemática.

A sequência das atividades propostas está disponibilizada em um domínio público na *Internet*, onde alunos e outros professores podem em qualquer momento ter acesso. A página inicial conforme mostra a Figura 1, tem a finalidade de apresentar a proposta aos novos visitantes e também serve para orientar os alunos durante a execução da sequência de atividades propostas.

Figura 1: Página inicial das atividades



Vetores no Geogebra

INSTITUTO FEDERAL
RIO GRANDE DO SUL

Campus Caxias do Sul

Para compreender o conceito de vetor e suas operações não é tarefa fácil.

Com esses objetos desenvolvidos utilizando o software Geogebra, procuramos apresentar os vetores e suas operações de uma forma diferente: explorando a dinâmica.

O software utilizado para desenvolver as atividades é o **Geogebra**, que é de grande valia para o ensino e aprendizagem de matemática. Esse software permite que o aluno faça construções geométricas que auxiliam no seu aprendizado.

Propomos assim, uma unidade de ensino onde é possível encontrar diversos applets produzidos e que mostram diversas relações entre vetores no plano cartesiano.

Objetos:

- [Multiplicação por escalar](#)
- [Soma vetorial](#)
- [Combinação linear](#)

Fonte: http://rodrigomat2004.pbworks.com/w/file/45888819/vetores_geogebra.rar

Os objetos construídos no *Geogebra* foram transformados em *Applets* nos quais foram organizados em páginas no formato html e que podem ser acessados através de aplicativos navegadores como, por exemplo, *Internet Explorer* e *Mozilla Firefox*. Nesse caso a *Internet* serve como meio de o aluno buscar o arquivo, que em seguida pode ser usado integralmente no seu computador, dispensando a necessidade da Internet para trabalhar com as atividades.

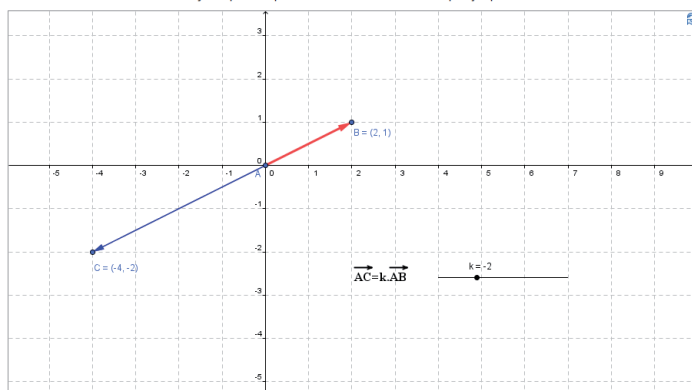
Ao acessar o *link* da multiplicação por escalar, o aluno se depara com uma página conforme mostra a Figura 2, onde ele pode manipular o ponto indicado por B e fazer com que o vetor $\overrightarrow{AB}$ mude as suas coordenadas. Ao mesmo tempo em que modifica as coordenadas do vetor $\overrightarrow{AB}$, as coordenadas do vetor $\overrightarrow{AC}$ se alteram instantaneamente. Ainda nesse applet, há questionamentos que são importantes para o aluno fazer a reflexão durante o seu momento de aprendizagem. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de proporcionar aos alunos a chance de verificar de modo dinâmico as alterações que ocorrem nas coordenadas do vetor azul quando é movimentado o vetor vermelho. Com isso, espera-se despertar a curiosidade matemática do aluno, fazendo-o se dar conta do fato que quando o vetor $\overrightarrow{AB}$ muda de coordenadas, a direção, sentido e o módulo com o vetor $\overrightarrow{AC}$ no que

Figura 2: Atividade sobre multiplicação por escalar.

Fonte: <http://www.geogebra tube.org/student/m26578>

[Multiplicação por escalar]

Esse objeto é para compreender melhor o conceito da multiplicação por escalar.



Instruções para a atividade:

- Movimente o ponto B e verifique o que acontece com a construção.
- Movimente o ponto k e verifique o que acontece com a construção.
- O que acontece com a direção e o sentido do vetor $\overrightarrow{AC}$? Explique.
- Qual a relação que existe entre o tamanho dos vetores $\overrightarrow{AB}$ e $\overrightarrow{AC}$? Explique.
- Como podemos obter as coordenadas do vetor definido pelos pontos A e C em função do vetor $\overrightarrow{AB}$? Explique.
- Esse objeto ajudou você a compreender melhor o conceito de multiplicação por escalar? Explique.

Ao passar pela experiência de manipular o objeto de multiplicação por escalar, o aluno tem condições de acessar os demais aplicativos propostos e explorar a soma vetorial e o processo de combinação linear entre vetores. Para acessar as outras atividades, ele retorna até a página principal (Figura 1) e acessa pelos outros *links* as demais páginas.

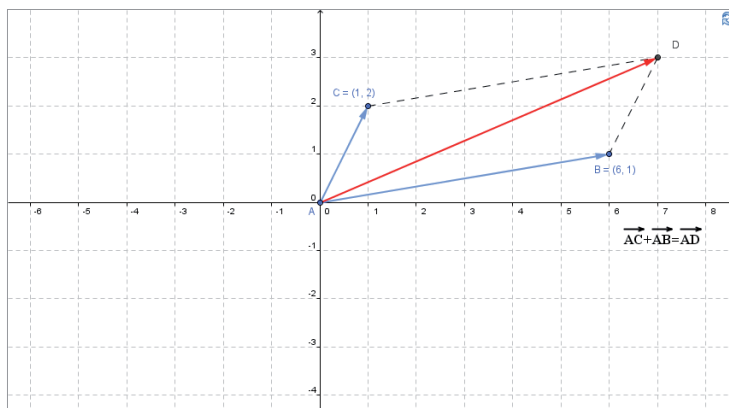
Segundo Cundy (1997), no momento em que surge a oportunidade de ver e manipular um objeto, o aluno consegue aprender e entender melhor as propriedades matemáticas. Onde há a possibilidade de inserir tecnologia, com o objetivo de auxiliar a aprendizagem, o recurso torna-se ferramenta indispensável pelo professor. Em outras palavras, ao propor o uso desse tipo de objeto, o professor contribui para que o aluno desenvolva autonomia e proatividade em busca do conhecimento proporcionado pelo ambiente virtual.

Em seguida, a soma vetorial é apresentada geometricamente com a regra do paralelogramo e analiticamente como $\overrightarrow{AD} = \overrightarrow{AB} + \overrightarrow{AC}$, conforme Figura 3. Para tornar a soma vetorial mais bem compreendida, propõem-se questionamentos que instigam os alunos para verificar se a figura formada é sempre um paralelogramo, independente da posição dos vetores $\overrightarrow{AC}$ e $\overrightarrow{AB}$. Com isso, esperou-se que a apresentação dessa situação-problema possibilitasse aos alunos a inserção do campo conceitual necessário para que eles se apropriassem do conceito de soma vetorial.

Figura 3: Atividade sobre soma vetorial.

[Soma Vetorial]

Esse objeto é para compreender melhor o conceito da soma vetorial.

**Instruções para a atividade:**

- Movimente o ponto **B** e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.
- Movimente o ponto **C** e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.
- Qual o tipo de figura formado pelos pontos **ABCD**? Ela sempre permanece a mesma, de acordo com a sua definição?
- Podemos formar um retângulo com os pontos **ABCD**? É losango ou quadrado? Explique.
- O que podemos afirmar sobre o tamanho dos segmentos pontilhados **CD** e **BD**?
- A soma vetorial depende dos quadrantes onde estão os vetores definidos pelos pontos **AB** e **AC**? Explique.
- Como podemos obter as coordenadas do vetor definido pelos pontos **A** e **D**? Explique.
- Esse objeto ajudou você a compreender melhor o conceito de soma vetorial? Explique.

Fonte: <http://www.geogebraTube.org/student/m26580>

A dinâmica no movimento dos pontos B e C são fundamentais, pois conseguimos através dos recursos da geometria dinâmica possibilitar aos alunos a compreensão de algo que antes era considerado fixo e sem interpretação nas aulas de quadro negro e giz. Algumas vezes durante a execução das atividades constatamos que os relatos dos alunos convergiam para o mesmo ponto: durante a escola básica os seus professores não utilizavam alternativas para o ensino de determinados conteúdos, tornando difícil a compreensão dos conceitos de matemática.

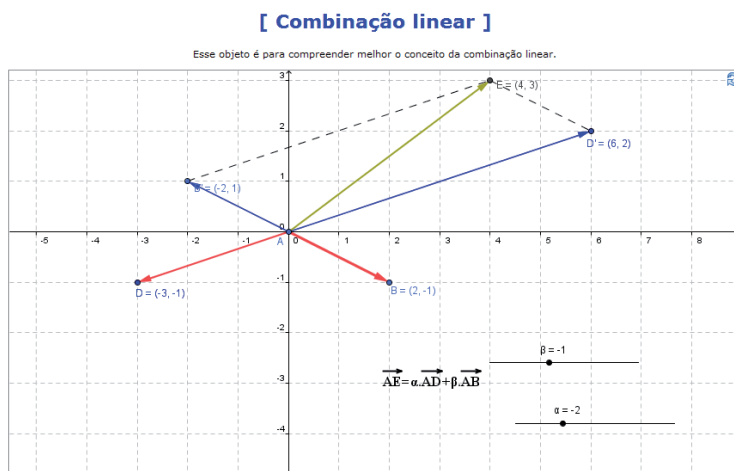
Salientamos que o conceito de combinação linear geralmente é visto pelos alunos na graduação como abstrato e sem sentido, impossível de entender pelo chamado método tradicional de aula. O que dificulta a compreensão desse conceito pelos alunos é que, em uma aula considerada tradicional, o quadro

negro não possibilita que o professor faça movimentos com os vetores, altere os seus parâmetros, e com isso não proporciona uma melhor visualização para os alunos. O fato de desenhar no quadro uma representação da situação na tentativa de melhorar o entendimento de uma propriedade, em termos de precisão e escala, fica comprometido, uma vez que depende do fator qualidade do desenho quando se trata de geometria. Nesse caso, apresentar a combinação linear através do campo conceitual adequado proporciona aos alunos a compreensão do conceito matemático.

Dizemos que uma combinação linear no plano cartesiano é uma equação vetorial da forma $\vec{AE} = \alpha \vec{AD} + \beta \vec{AB}$ onde α e β são números reais quaisquer. Vale ressaltar que, a escolha dos parâmetros disponibilizados nos Applets é limitada, uma vez que na tela do computador não é possível visualizar uma combinação linear com quaisquer números reais escolhidos.

Lembramos que na atividade de multiplicação por escalar, os alunos perceberam o que acontecia com o vetor ao multiplicar as suas coordenadas por um parâmetro e isso nesse momento é fundamental para compreender a noção de combinação linear. A proposta dos questionamentos logo abaixo da manipulação é novamente usada aqui, conforme mostra a Figura 4, em que o aluno é conduzido a uma reflexão durante a sua aprendizagem.

Figura 4: Atividade sobre combinação linear.

**Instruções para a atividade:**

- Movimente o ponto **B** e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.
- Movimente o ponto **D** e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.
- Qual o tipo de figura formado pelos pontos **AB'ED**? Ela sempre permanece a mesma, de acordo com a sua definição?
- O que podemos afirmar sobre o tamanho dos segmentos pontilhados **B'E** e **D'E**?
- A soma vetorial depende dos quadrantes onde estão os vetores definidos pelos pontos **AB** e **AD**? Explique.
- Explore a variação dos parâmetros e verifique se é possível realizar todas as possíveis combinações lineares.
- Represente, genericamente, o que é uma combinação linear de dois vetores **AB** e **AD**.
- Esse objeto ajudou você a compreender melhor o conceito de combinação linear? Explique.

Fonte: <http://www.geogebraTube.org/student/m26582>

Após a aplicação da proposta foi solicitado aos alunos que os questionamentos já feitos fossem encaminhados para o endereço de e-mail do professor, para que fosse possível realizar uma análise e avaliação da aprendizagem dos alunos. Para Haydt (2002), o conceito de avaliar é atribuir um julgamento ou apreciação de alguma coisa ou de alguém com base em uma escala de valor. Consiste em coletar e interpretar os dados qualitativos e quantitativos de critério preestabelecidos. A principal função da avaliação nesse caso foi verificar as competências, aqui consideradas como conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pelos alunos durante as atividades, ou seja, se os objetivos da proposta foram atingidos e, também, fornecer aos alunos

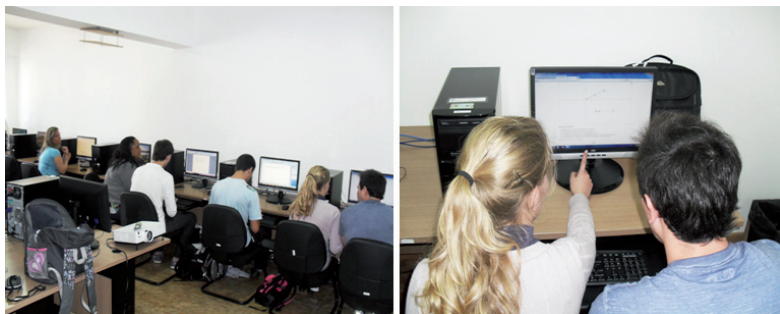
a orientação e o *feedback* necessários para a construção de seu conhecimento, e não para simplesmente julgar o conhecimento adquirido.

Análise e avaliação da proposta

As atividades foram aplicadas no laboratório de informática da escola, onde os alunos foram organizados em duplas, sendo que houve a preferência também pela resolução individual das tarefas, conforme a Figura 5. Percebemos que os alunos estavam motivados para a realização das atividades, pois desejavam superar as dificuldades apresentadas durante o ensino básico.

No curso de Geometria Analítica I, através das atividades propostas com o *Geogebra*, seria o primeiro contato dos alunos com geometria dinâmica. Os alunos envolvidos com a proposta relataram que durante o período da escola básica não haviam participado de uma aula de matemática com o uso de recursos tecnológicos, as suas experiências eram somente com aulas no chamado modo tradicional. Alguns alunos ainda ressaltaram que essa proposta apresentada para o ensino das operações vetoriais possibilitou perceber a matemática de uma outra forma, sendo considerada mais qualitativa do que a maneira utilizada pelo professor durante o seu ensino médio.

Figura 5 – Alunos no momento da execução das atividades.



Fonte: Acervo dos autores.

A seguir é analisada a sequência de atividades desenvolvidas por duas duplas de alunos, com o objetivo de verificar a presença dos campos conceituais durante a realização das atividades.

Atividade sobre multiplicação por escalar

- Movimente o ponto B e verifique o que acontece com a construção.

Dupla 1: Movimentando o B , concluo que o vetor muda de posição, ou seja, muda tamanho, direção e sentido (comparando com o original). Posso concluir também que a origem é sempre a mesma, ou seja, o A é sempre o $(0,0)$.

Dupla 2: Quando movimentamos o B a resultante C se move proporcionalmente e de forma escalar.

- Movimente o ponto k e verifique o que acontece com a construção.

Dupla 1: Dependendo do número que se escolhe para k , temos uma mudança de tamanho (se k for negativo mudará também o sentido) de AC em relação a AB .

Dupla 2: Ao movimentarmos k alteramos somente o tamanho da resultante.

- O que acontece com a direção e o sentido do vetor AC ? Explique.

Dupla 1: A direção de AC é sempre a mesma de AB . Já o sentido pode mudar se o k for negativo, ou ficar igual se k for positivo.

Dupla 2: Muda de acordo com a direção de B e o sentido de k .

- Qual a relação que existe entre o tamanho dos vetores AB e AC ? Explique.

Dupla 1: Se k for 1 ou -1 , o vetor AB é de mesmo tamanho de AC ; se k for maior que 1 e menor que -1 , AC será maior que AB ; se k for de 1 a 0 e 0 a -1 , AC será menor que AB ; se k for zero $AB=AC$; se k for de 0 .

Dupla 2: A relação é que quando $k=1$, $AB=AC$.

- Como podemos obter as coordenadas do vetor definido pelos pontos A e C em função do vetor AB ? Explique.

Dupla 1: É a fórmula, $AC = k AB$. Mudando k muda AC em relação AB .

Dupla 2: As coordenadas de AC são iguais a k vezes AB .

- Esse objeto ajudou você a compreender melhor o conceito de multiplicação por escalar? Explique.

Dupla 1: Com certeza, a visualização é muito melhor que no quadro.

Dupla 2: Sim, pois podemos ver as relações em todos os quadrantes e percebendo a mudança de tamanho em função da variável k .

Na apresentação desse objeto envolvendo geometria dinâmica, percebe-se que o campo conceitual sobre a multiplicação por escalar apresentado aos alunos foi suficiente para que eles extraíssem a representação usada na interpretação de mudança no sentido e tamanho do vetor envolvido. A interação proposta pela animação possibilitou a verificação na existência da proporcionalidade envolvendo as coordenadas dos vetores envolvidos, possibilitando assim a formação do significado dessa operação entre vetores. Ao realizar essa primeira atividade, percebe-se uma convergência nas respostas dadas pelas duplas anteriormente. A importância da dinâmica no objeto é fundamental, uma vez que é possível estabelecer relações instantâneas, conjecturar hipóteses, verificar a sua validade ou obter um contraexemplo. Enfim, inicia-se assim o processo de pensamento matemático.

Atividade sobre Soma Vetorial

- Movimente o ponto B e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.

Dupla 1: A figura é sempre rígida, sendo que mexendo B mudamos o tamanho da figura.

Dupla 2: Mantém o paralelogramo, é rígida e modifica o tamanho da figura.

- Movimento o ponto C e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.

Dupla 1: A figura é sempre rígida, sendo que mexendo A mudamos o tamanho da figura.

Dupla 2: Mantém o paralelogramo, é rígida e modifica o tamanho da figura.

- Qual o tipo de figura formado pelos pontos ABCD? Ela sempre permanece a mesma, de acordo com a sua definição?

Dupla 1: Paralelogramo, e sempre é a mesma.

Dupla 2: Paralelogramo, sim permanece a mesma com lados paralelos.

- Podemos formar um retângulo com os pontos ABCD? E losango ou quadrado? Explique.

Dupla 1: Sim, pois de um paralelogramo podemos obter um losango, quadrado.

Dupla 2: Sim, pois eles tem as propriedades do paralelogramo.

- O que podemos afirmar sobre o tamanho dos segmentos pontilhados CD e BD?

Dupla 1: Temos $CD = AB$ e $BD = AC$.

Dupla 2: São proporcionais ao segmento AB e AC.

- A soma vetorial depende dos quadrantes onde estão os vetores definidos pelos pontos AB e AC? Explique.

Dupla 1: Não depende, pois sempre podemos obter uma soma vetorial.

Dupla 2: Não depende, o pensamento é igual em todos os quadrantes.

- Como podemos obter as coordenadas do vetor definido pelos pontos A e D ? Explique.

Dupla 1: Fazendo a conta $AC + AB = AD$.

Dupla 2: Pela soma dos vetores $AB + AC$.

- Esse objeto ajudou você a compreender melhor o conceito de soma vetorial? Explique.

Dupla 1: Com certeza, pois assim podemos fazer somas mais rapidamente.

Dupla 2: Sim, pois a visualização foi clara com diversos tipos de tamanhos e formas.

Nas atividades sobre a soma vetorial os alunos demonstram conhecimentos prévios de geometria plana, onde fundamentaram as suas respostas sempre apelando para as propriedades geométricas das figuras. Percebe-se neste momento, o domínio do raciocínio generalista da matemática, onde os alunos afirmam que a soma vetorial independe do quadrante onde os vetores estão representados. Neste caso, o campo conceitual proposto aos alunos envolvia conhecimentos de geometria plana que deveriam ser lembrados e usados na soma de vetores. Percebe-se que as referências utilizadas pelos alunos para a formação do significado durante as atividades foram extraídas em grande parte de resultados de geometria plana onde o significante já havia sido apropriado.

Atividade sobre Combinação Linear

- Movimente o ponto B e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.

Dupla 1: Sempre é rígido, continua sempre paralelogramo, e modifica sim o tamanho.

Dupla 2: Ela é rígida e há modificação no tamanho.

- Movimente o ponto **D** e verifique o que acontece com a construção. Perceba se ela permanece rígida ou deforma a figura ou ainda, se ela modifica o tamanho da figura.

Dupla 1: Sempre é rígido, continua sempre paralelogramo e modifica sim o tamanho.

Dupla 2: Ela é rígida e há modificação no tamanho.

- Qual o tipo de figura formado pelos pontos $AB'ED'$? Ela sempre permanece a mesma, de acordo com a sua definição?

Dupla 1: Paralelogramo, sempre é a mesma.

Dupla 2: Paralelogramo. Sim permanece a mesma.

- O que podemos afirmar sobre o tamanho dos segmentos pontilhados $B'E$ e $D'E$?

Dupla 1: Temos $BE = AD$ e $DE = AB$.

Dupla 2: São paralelos e iguais a AB' e AD' .

- A soma vetorial depende dos quadrantes onde estão os vetores definidos pelos pontos AB e AD ? Explique.

Dupla 1: Não, sempre podemos obter a soma vetorial, independente do quadrante.

Dupla 2: Não depende dos quadrantes.

- Explore a variação dos parâmetros e verifique se é possível realizar todas as possíveis combinações lineares.

Dupla 1: Todas não, irracional não dá.

Dupla 2: Não por que os números irracionais são impossíveis de serem representados no computador.

- Represente, genericamente, o que é uma combinação linear de dois vetores AB e AD .

Dupla 1: Parâmetro do vetor AB mais parâmetro do vetor AD é igual a vetor AE.

Dupla 2: Fazemos $x \cdot AB + y \cdot CD$ e obtemos o vetor maior:

- Esse objeto ajudou você a compreender melhor o conceito de combinação linear? Explique.

Dupla 1: Com certeza, pois é mais fácil de visualizar.

Dupla 2: Sim, pois visualizamos geometricamente as propriedades do paralelogramo.

Com a aquisição do conceito da multiplicação por escalar e da soma vetorial, os alunos foram conduzidos para o conceito de combinação linear, de modo que a organização das referências previamente extraídas fez com que eles compreendessem o que é uma combinação linear entre vetores. Destacamos ainda nessa última atividade, além da convergência das respostas, um dos questionamentos propostos fez com que os alunos refletissem sobre a representação dos números nos computadores. Ao afirmar que os números irracionais não podem ser representados exatamente no computador, os alunos demonstraram o domínio do conhecimento matemático sobre a construção e representação dos números reais no computador. Em suma, pode-se dizer que a proposta do uso desses objetos construídos no *Geogebra* contribuiu significativamente para a compreensão dos conceitos envolvidos com vetores e suas operações.

Considerações finais

O *software Geogebra* possui inúmeras aplicações na sala de aula. Ele não é um *software* de difícil acesso, pois a sua licença é gratuita. Cabe ao professor conhecer e divulgar as possibilidades de seu uso. A possibilidade que é apresentada neste artigo, refere-se ao seu uso para o ensino de vetores, mas há trabalhos que apresentam o seu uso para o ensino de funções lineares, quadráticas, entre outras aplicações relacionadas com geometria.

Destacamos que essas atividades constituem uma experiência realizada com alunos no início da graduação, mas certamente podem ser aplicadas com alunos no ensino médio nas aulas de matemática ou física. Além de enriquecer o momento da aula, é um modo de proporcionar aos alunos condições para uma aprendizagem qualitativa. Abordar as operações vetoriais com objetos envolvendo geometria dinâmica é uma alternativa para levar até aos alunos uma maneira de compreender melhor os conteúdos desenvolvidos. Neste caso, a teoria dos campos conceituais de Vergnaud foi essencial para apresentar que a aprendizagem ocorreu quando foi proposto uma alternativa para os alunos visualizar dinamicamente as propriedades que estão intrínsecas aos vetores, ou seja, eles devem passar pela experiência de manipulação dos objetos. Depois de vivenciar essa experiência, é produzido um significado e ao final um significante, em que os alunos organizam a sua aprendizagem através representações simbólicas extraídas das situações-problema propostas.

Referências

BITTAR, Mariulena. *Les vecteurs dans l'enseignement secondaire. Aspects outil et objet dans les manuels. Etude de difficultés d'élèves dans deux environnements: papier crayon et Cabri-géomètre II*. Tese de Doutorado da Universidade Joseph Fourier, Grenoble 1, 1998.

CUNDY, Henry Martyn; ROLLETT, Arthur Percy. *Mathematical Models*. London: Tarquin, 1997.

HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

VERGNAUD, Gerard. *A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems*. In: CARPENTER, T.; MOSER, J.; ROMBERG, T. Addition and subtraction. A cognitive perspective. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum. 1982. p. 39-59.

VERGNAUD, Gerard. A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*. 1998. p. 167-181.

VERGNAUD, Gerard. *A teoria dos campos conceptuais*. In: BRUM, João. (Org.). Didáctica das Matemáticas. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1996. p. 155-191.

VERGNAUD, Gerard. *La théorie des champs conceptuels. Recherches em Didactique des Mathématiques*. 1990. p. 133-170.

VERGNAUD, Gerard. *Multiplicative conceptual Field: what and why?* In: GUERSHON, H.; CONFREY, J. The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics. Albany, N. Y.: State University of New York Press. 1994. p. 41-59.

Ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas de Campo Grande/MS

*Cristiane da Silva Umbelino**

*Danglei de Castro Pereira***

Resumo: O projeto tem o objetivo discutir aspectos teóricos/metodológicos relacionados ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas da rede estadual de ensino em Campo Grande/MS. Centraremos nossa abordagem na legislação destinada ao ensino de literaturas em Língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); bem como nos Referenciais Curriculares da Educação Básica e do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul. Daremos, em um segundo momento, enfoque a discussão de como a literatura africana em Língua portuguesa é tratada nestes textos, e investigaremos ações desenvolvidas nos últimos três anos para a melhoria do Ensino de Literaturas africanas em MS via discussão das Diretrizes Estaduais para o Ensino Médio, dando especial atenção para o Ensino de Literaturas em Língua Portuguesa no estado. Nossa preocupação é verificar a situação do ensino de Literaturas africanas de expressão em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Cânone literário; Literaturas africanas; Ensino de literatura

* Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: cristiane.umbelino@hotmail.com

** Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: danglei@uems.br

Abstract: The project aim to discuss methodological and theoretical aspects related to the learning of african literature on portuguese literature within municipal schools in Campo Grande-MS. Our target will focus on the legislation destined to the teaching of literatures in portuguese language based on the Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (National Curriculum Parameters) at the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB (Brazilian Education Guidelines); as well as the Elementary and Middle School Curriculum References of Mato Grosso do Sul. Secondly, we will be focusing on how the african literature on portuguese literature is handled at the texts directioned to the pedagogical making associated to the teaching of Literatures in Mato Grosso do Sul. We also are going to investigate all the actions developed towards the bettering of the teaching on African Literature in the last three years in Mato Grosso do Sul via discussion of the State Guidelines for the Middle School, giving special attention to the teaching of portuguese literature within the State. One of our main concerns is to verify the status on how the teaching of both literatures, african and portuguese, has being conducted.

Key words: Literary canon; African literature; Literature teaching

Introdução

Um dos temas mais discutidos na atualidade é a diversidade cultural na comunidade lusófona e a necessidade de inclusão de temas ligados à comunidade africana no processo de valorização da diversidade cultural brasileira. O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas abre caminho para a valorização da cultura lusófona de expressão africana no interior do processo de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil.

A proposta de investigação surge de uma inquietação crítica no que se refere ao ensino de Literaturas africanas em Língua Portuguesa no Brasil e, no caso específico deste projeto, em Mato Grosso do Sul. Verificaremos no PCNs, LDB e nos Referenciais Curriculares da Educação Básica e do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul como este tema é tratado. As ações direcionam a atividades específicas de investigação. O investigador científico irá debruçar-se sobre as indicações metodológicas/teóricas direcionadas para o Ensino Fundamental e Médio e investigará as indicações específicas para o ensino de Literaturas africanas em Língua Portuguesa. As ações vinculam-se ao projeto de pesquisa “O Ensino de Literatura no Ensino Médio em Escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Campo Grande MS” e pretendem verificar quais ações efetivas foram tomadas para a melhoria do ensino de Literaturas africanas no estado de Mato Grosso do Sul.

O projeto é justificado na medida em que propicia uma reflexão sobre o papel da literatura africana como refratária de fatores culturais da sociedade Lusófona, fato que possibilita a valorização de elementos culturais da África no Brasil. Seu principal objetivo é investigar a situação do ensino de literaturas africanas em língua portuguesa no município de Campo Grande/MS, bem como a influência dos documentos oficiais de ensino de literaturas em Língua Portuguesa no estado; bem como contribuir para o contato de um maior número de leitores com obras literárias produzidas na África.

Situação da leitura literária: apontamentos

Uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua e literatura é promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos como heterogêneos. Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/discursivos, o

escrevente incorpora as modalidades organizacionais da linguagem e constrói o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa (LP). O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos. Ainda pensando nas orientações dos PCN, o ensino de língua, visto como uma atividade ampla e diversificada, incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas. A literatura, nesse contexto, seria um importante aliado do professor no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas na possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural e não só escolástica.

Ao valorizar organizações textuais coerentes e coesas, os PCN oferecem orientações ao professor. Estas orientações podem ser entendidas como linhas de reflexão que passam por conceitos advindos da Sociolinguística, Linguística Textual, Gramática Normativa, Sociologia da linguagem, Sintaxe, Morfologia, Análise do Discurso, Teoria Literária, Crítica literária, entre outras áreas da Linguística e dos Estudos Literários.

Nos PCN é possível verificar a preocupação em valorizar o texto literário como uma importante modalidade textual, não como único “modelo” textual de valor, mas como uma das faces da diversidade de produções linguísticas em LP. É um processo de democratização e, por que não dizer, de redimensionamento da aura de “abstração” que o texto literário adquire dentro das escolas. Sua importância, ainda na aresta dos PCN, está em deslocar o leitor da referencialidade do texto, conduzindo à valorização da linguagem como parte integrante do processo de amadurecimento humano e, nesse sentido, de aspectos político-culturais evocados no leitor.

Compreendendo a validade dessa proposta, investigaremos a relação entre normas pedagógicas e a situação do ensino de

literaturas africanas de expressão de Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul.

A metodologia utilizada no projeto será, em um primeiro momento, ligada a uma investigação bibliográfica que toma por base a leitura e análise do Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, dos PCN, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); bem como dos Referenciais Curriculares da Educação Básica e do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul em busca das diretrizes relacionadas ao ensino de literatura africana no interior dos referidos documentos.

A intenção é discutir a relação entre os documentos prescritivos e as ações direcionadas ao ensino de Literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS por meio da investigação de alguns Livros Didáticos e de entrevistas a professores da E. E. João Carlos Flores em Campo Grande/MS. A principal preocupação é contribuir para a valorização do objeto literário e a formação de cidadãos conscientes da importância dos valores culturais e, mais especificamente, do objeto literário como parte integrante da cultura brasileira em sua relação com a comunidade lusófona.

Informações sobre o ensino de literaturas africanas em documentos oficiais brasileiros

Investigando informações específicas sobre o ensino de literaturas africanas em documentos oficiais iniciamos nosso percurso investigativo com a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Entendemos que este documento constitui um conjunto de recomendações didático/teóricas para a abordagem do ensino de língua e literatura no ensino fundamental em todo

o país fato importante dentro da investigação proposta e que justifica a escolha do documento.

No volume I – Introdução – o documento justifica e fundamenta as opções feitas para elaboração do documento indicando a necessidade de focalização das diferentes áreas em temas transversais. No volume II – Língua Portuguesa – o foco recai sobre a especificidade do texto literário a partir da sugestão de que a variedade literária é importante para a compreensão da cultura e seu ensino deve ser incorporado às práticas cotidianas em sala de aula. O documento, em linhas gerais propõe práticas de leitura que valorizem sua especificidade, como no trecho abaixo:

O trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes, tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 53).

No volume X – Pluralidade Cultura e Orientação Sexual – ao apresentar os Temas Transversais os PCN indicam a necessidade de abordar temas relacionados a cultura africana. Ocorre que o foco é a discussão de questões relacionadas à formação e a relação da África na História do Brasil, dando enfoque a influência africana nos movimentos abolicionistas, bem como a contribuição histórica da África na formação do Brasil. A Literatura africana não é comentada diretamente, mas apresentada como fator importante na discussão da tradição oral e na influência na escrita via compilação de mitos, lendas, “causos” presentes na literatura de cordel e produção oral.

Nos três volumes dos PCN analisados não encontramos referências diretas ou a indicação da necessidade de estudos pormenorizados da Literatura Africana em língua Portuguesa, fato reconhecido como preocupante em nosso estudo, uma vez que indica um distanciamento dos PCN de questões específicas relacionadas ao ensino de literaturas africanas em Língua portuguesa no Brasil.

Outro documento analisado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na seção IV destinada ao ensino médio, Art. 36, item I, p. 33 encontramos:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura: a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercícios da cidadania (BRASIL, 1996, p.33).

Uma das questões que nos parece preocupante é o fato de a literatura não ser tratada de forma singular, mas em um campo de maior abrangência. O ensino de literatura fica demarcado dentro da LDB como campo pertencente ao ensino de Língua Portuguesa e a ausência de referências diretas não só a especificidade do texto literário, mas a apresentação deste conteúdo como refratário da Língua embora seja positivo, aponta para um gradativo distanciamento da Literatura enquanto objeto de expressão cultural. O distanciamento fica mais evidente pela omissão de questões ligadas à literatura de expressão de Língua portuguesa em especial o ensino da Literatura Africana.

Pautado na LDB nº 9.394, a Secretaria do Estado da Educação do Mato Grosso do Sul, apresenta o Referencial Curricular da Educação Básica em vigor até dezembro de 2011 e em processo de reformulação, conforme informação da Secretária Estadual de Educação, conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica de forma dinâmica e objetiva.

No capítulo destinado a Língua Portuguesa segue a divisão por áreas de conhecimento. A primeira divisão do 1º ao 3º ano subdivide-se em tópicos de Linguagem, dando ênfase a conteúdos como Fonologia e Textualidade. Na página 32, no item primeiro bimestre do primeiro ano (e seguirá quase idênticos nos outros bimestres e anos) temos como conteúdos indicados: Linguagem: História da Língua Portuguesa – Língua e Linguagem – Níveis de Linguagem – Linguagem culta e coloquial – Variações Linguísticas – Dificuldades da Língua em uso. Fonologia: Orientações

Ortográficas. Textualidade: Leitura, escrita, análise, interpretação e produção de texto. Gêneros Textuais. Tipos de textos e respectivos princípios organizacionais: narração, descrição e dissertação.

No capítulo destinado ao ensino de Literatura encontramos a mesma organização prescritiva observada no capítulo destinado ao ensino de Língua Portuguesa. Indica-se conteúdos seguindo o esquema: apresentação de Escolas de época como, por exemplo, Pré-Modernismo e Modernismo, e, posteriormente, a indicação de comentários sobre os principais autores e obras. Na página 43 no item segundo ano do terceiro bimestre apresenta-se os seguintes temas: Realismo em Portugal: Contexto histórico-social – Contexto literário – Características – Principais autores e obras.

Neste documento também como no PCN e na LDB encontramos a ausência de referência à diversidade da Literatura em Língua Portuguesa produzida na Africana, bem como um apagamento da importância específica do texto literário enquanto singular. Esta singularidade é apresentada apenas nos PCN, mas parece figurar como apêndice das inúmeras variedades textuais indicadas como objeto de ensino de linguagens neste documento.

Após a investigação nos documentos oficiais investigamos livros didáticos em busca de referências ao ensino de literaturas em Língua portuguesa produzidas na África. Seleccionamos três autores diferentes para essa pesquisa, tendo como justificativa o fato de serem obras utilizadas como material de apoio pedagógico (MAP) em Mato Grosso do Sul, durante o ano letivo de 2011 e com indicadores de reedição pelas editoras, uma vez que os títulos constam na lista de obras didáticas recomendadas para seleção de Livros didáticos no PNLD. São eles: *Língua e Literatura*, da autora Maria da Conceição Castro (Saraiva), *Português – Palavra e Arte*, Tania Pellegrini e Marina Ferreira (Atual) e *Português Ensino Médio*, de José de Nicola (Scipione).

O livro de Castro (1988) é organizado em três volumes. Apresenta uma relação independente entre Literatura, gramática e produção de texto. Na Literatura há um número de textos e fragmentos contextualizados para o ensino da mesma. No

primeiro volume temos a apresentação de conceitos e características à Literatura, uma breve apresentação dos gêneros literários como Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco e Neoclassicismo. Nesta apresentação são oferecidos excertos textuais e exercícios sobre os temas apresentados como pode ser visto na unidade 10 – Humanismo – página 246, onde temos um fragmento de um dos textos mais conhecidos de Gil Vicente: “Farsa de Inês Pereira”:

Vem Pero Marques e diz: Homem que vai aonde eu vou, não se deve de correr;ria embora quem quiser, que eu em meu siso estou. Não sei onde mora aqui: Olhai que meesqueci a mi!Eu creio que nesta rua, E esta parreira é sua, Já conheço que é aqui (CASTRO, 1988, p. 246).

A autora sugere que o texto seja lido por alguns alunos, representando cada personagem, para que se note as características dos mesmos. Uma maneira interessante de incentivo a prática de leitura em sala de aula, mas que foge a problematização mais profunda das características específicas do texto, bem como a uma contextualização mais detida sobre os valores culturais por ele apresentado.

O segundo volume traz o Romantismo no Brasil e em Portugal, o Realismo e o Naturalismo no Brasil e Portugal, bem como informações historiográficas sobre o Parnasianismo e o Simbolismo. Na unidade 9, o Realismo e o Naturalismo no Brasil em sua página 267 o livro apresenta um trecho de *Quincas Borba*, romance de Machado de Assis. Neste fragmento, a autora apresenta o enredo, fazendo referência a ironia em Machado de Assis, diante das teorias filosóficas e científicas da época:

Não há morte. O encontro de duas expansões, ou a expansão de duas formas, pode determinar a supressão de uma delas; mas rigorosamente não há morte, há vida, porque a supressão de uma é a condição da sobrevivência da outra, e a destruição não atinge o princípio universal e comum (CASTRO, 1988, p. 267).

Ocorre no entanto, que a informação, embora relevante, aparece sem uma interferência analítica do texto sugerido o que

dá uma informação estanque que indica memorização diante de um traço específico da obra machadiana, fato que impede a reflexão do leitor sobre o fragmento lido e da a impressão de uma totalidade diante não só do romance *Quincas Borba*, mas sobre a obra completa do autor que parece ser superficial e distanciada do contexto humano em sentido mais pragmático. No terceiro volume destinado ao Pré-modernismo e ao Modernismo brasileiro e suas fases e o Modernismo em Portugal o livro continua a apresentar informações descontextualizadas.

Na unidade 13, modernismo em Portugal temos o fragmento que segue: “Tão cedo passa tudo quanto passa! Morre tão jovem ante os deuses quanto Morre! Tudo é tão pouco! Nada se sabe, tudo se imagina. Circunda-te de rosas, ama, bebe, e cala. O mais é nada.” (CASTRO, 1988, p. 388).

A autora destaca nesse fragmento traços da personalidade de Fernando Pessoa e seus heterônimos e pede, no exercício proposto, que seja identificado a qual destes heterônimos pertence o fragmento por meio de características encontradas no poema à luz de um conjunto de características listadas na página 387. Este tipo de exercício é recorrente na obra de Castro (1988): listar características e solicitar a comprovação destas em fragmentos textuais posteriores. Embora indique a pesquisa sobre particularidades da obra de autores o exercício não faz comentários detidos sobre obras partindo sempre de apontamentos preestabelecidos o que, em nosso entendimento, restringe as informações sobre aspectos da obra literária a comentários fechados de pouca flexibilização.

Português: palavra e arte, de PELLEGRINI; FERREIRA (2011), outro livro investigado, é organizado em três volumes que apresentam os capítulos de Literatura, Gramática e Redação. Em Literatura, segundo as autoras, é englobado a brasileira e a portuguesa, propondo um entrelaçamento entre texto e contexto. Traz algumas noções básicas de teoria literária, passando por várias escolas literárias. Da Idade média até o Brasil no Pós-Modernismo.

No volume I, Literatura – A segunda época medieval, na página 121 as autoras trazem as novelas de cavalaria, fazem uma pequena introdução, onde afirmam que elas surgem como o primeiro gênero literário ficcional em prosa, pois, para as autoras (2011, p. 121) “[...] as novelas de cavalaria...usam a fantasia e a imaginação, na elaboração das peripécias de seus heróis relatadas com muitos detalhes e realismo”. São apresentadas imagens e pinturas, como o quadro de E. Burne Jones, - O último sono do Rei Artur, numa interpretação da famosa lenda. Alinhados a estas imagens os enredos básicos de “Amadis de Gaula”, e de “A demanda do Santo Graal” são apresentadas por meio de resumos e informações cronológicas relacionadas ao tempo histórico no qual as obras são construídas.

Essa novela trata da busca (demanda) do Santo Graal, o cálice sagrado onde José de Arimatéia, recolheu o sangue de Cristo derramado na cruz. Esta busca é empreendida pelo rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda. Depois de muitas aventuras, o cálice finalmente surge para Galaaz, o mais puro de todos os cavaleiros. Misturam-se nessa novela as origens célticas e os valores cristãos, como pureza, sacrifício, castidade, representados pelo símbolo da comunhão, o cálice com o sangue de Cristo (PELLEGRINI; FERREIRA 2011, p. 123).

Na mesma página segue como indicação para leitura, um trecho que narra o encontro do cavaleiro Galaaz com uma donzela:

Aquele castelo chamava-se Brut e seria bem assentado se tivesse suprimimento de água. O senhor daquele castelo era rei, e chamava-se Brutos, por amor daquele reis Brutos que povoara primeiro... E a filha de Del-rei Brutos, que era muito formosa contemplou longamente Galaaz e ele pareceu tão formoso e tão bem talhado que o amou de coração como nunca amou outra coisa no mundo, que não tirava dele os olhos. E quanto mais o fitava, mais nele se apegava e o amava... (PELLEGRINI; FERREIRA 2011, p. 123).

No segundo volume, página 235, temos o mesmo formato do volume anterior no que se refere a apresentação de obras literárias. Vejamos os comentários sobre o enredo de Dom Casmurro, que segue com um comentário de Antonio Candido.

Como o livro é narrado por este (Bentinho), na primeira pessoa, é preciso convir que só conhecemos a sua visão das coisas[...]. Mas o fato é, que dentro do universo machadiano, não importa muito que a convicção de Bento seja falsa ou verdadeira, porque a consequência é exatamente a mesma nos dois casos: imaginária ou real, ela destrói a sua casa e a sua vida. E concluímos que neste romance, como noutras situações de sua obra, o real pode ser o que parece real (CANDIDO apud PELLEGRINI; FERREIRA 2011, p. 123).

Mais uma vez, uma indicação para leitura na página 236 com um trecho do romance *Dom Casmurro*, que enfoca a personalidade de Capitu – Capítulo CXXIII – Olhos de ressaca:

[...] Enfim, chegou a hora da encomendação e da partida. Sancha quis despedir-se do marido, e o desespero daquele lance consternou a todos. Muitos homens choravam também, as mulheres todas. Só Capitu, amparando a viúva, parecia vencer-se a si mesma. Consolava a outra, queria arrancá-la dali. A confusão era geral. No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas... (ASSIS, 1971, p. 324).

No terceiro volume, no capítulo 12, intitulado “A geração de 45: poesia” é apresentada seguindo o mesmo padrão: contexto histórico, apresentação de fragmentos textuais e comentários críticos também fragmentados. A focalização da obra poética de João Cabral de Melo Neto traz uma breve biografia do autor, alguns trechos de seus poemas como, por exemplo, “Tecendo a manhã”, “O Ferrageiro de Carmona” e “Morte e vida Severina: auto de natal nordestino”. Do primeiro livro do autor, *Pedra do sono* de 1942, se destaca o seguinte poema:

Não a forma encontrada como uma concha, perdida
nos frouxos areais como cabelos;
não a forma obtida em lance santo ou raro,
tiro nas lebres de vidro do invisível;
mas a forma atingida como a ponta do novelo
que a atenção, lenta, desenrola,
aranha; como o mais extremo desse frio frágil,
que se rompe o peso, sempre de mãos enormes (MELO, 1942, p. 236).

Outro autor investigado é Jose de Nicola – *Português: Ensino Médio*, também em três volumes. No volume I, temos a Arte Literária, os gêneros literários, Humanismo, Renascimento, Barroco, Arcadismo, entre outros. No capítulo 10, os estilos de época na era clássica: Arcadismo, na página 380, destaca-se o fragmento de Cartas chilenas – Carta IX. Em seguida temos perguntas sobre o fragmento, relacionadas à estética e interpretação.

A desordem, amigo, não consiste em formar esquadrões, mas sim no excesso. Um reino bem regido não se forma somente de soldados; tem de tudo: tem milícia, lavoura e tem comércio. Se quantos forem ricos e se adornarem das golas e das bandas, não teremos um só depositário, nem os órfãos terão tutores, quando nisto interessa igualmente o bem di império. Carece a monarquia dez mil homens de tropa auxiliar? Não haja embora de menos um soldado, mas os outros vão á pátria servir nos mais empregos, pois os corpos civis são como os nossos, que, tendo um membro forte e outros débeis, se devem, Doroteu, julgar enfermos (GONZAGA, apud NICOLA, 2009, p. 380).

No II volume Romantismo, Realismo e Naturalismo, Prosa no século XIX, teatro, Parnasianismo e Simbolismo. No capítulo 3, a narrativa moderna, na página 308, Nicola nos mostra um conto extremamente conciso:

“De repente e mosca salta e pousa na toalha branca. Você a espanta, sem que voe – uma semente negra de mamão” (TREVISAN apud NICOLA, 2009, p. 308).

Logo abaixo do fragmento encontramos uma observação de Afrânio Coutinho:

“O contista oferece uma amostra, através de um episódio, um flagrante ou um instantâneo, um momento singular e representativo. Procura obter a unidade de impressão rapidamente, a custa da máxima concentração e economia de meios” (COUTINHO apud NICOLA, 2009, p. 308).

O III volume aborda entre outros, o Modernismo em Portugal, o Brasil antes da Semana da Arte Moderna, Brasil – Lírica, Brasil – Prosa. No capítulo 4 – O Brasil de 1922 a 1930, na página 283, segue o poema:

Moça linda bem tratada, três séculos de família,
Burra como uma porta: um amor.
Grã-fino do despudor, esporte, ignorância e sexo,
Burro como uma porta: Um coiô.
Mulher gordaça, filó de ouro por todos os poros
Burra com uma porta: Paciência...
Plutocrata sem paciência, nada porta, terremoto
Que a porta do pobre arromba uma bomba.

ANDRADE, Mário de, op.cit. (ANDRADE, apud NICOLA, 2009, p. 283)

Neste livro não encontramos referências a obras da Literatura Africana em língua Portuguesa o que aponta para o distanciamento nos documentos investigados de questões relacionadas ao ensino de literaturas africanas. Pelos excertos apresentados chegamos a conclusão de que os Livros Didáticos investigados produzem um conjunto de citações descontextualizadas que, muitas vezes, optam por apresentar autores em um percurso distanciado da investigação dos textos literários em sua especificidade.

O distanciamento e a impossibilidade de discussões mais específicas face ao texto literário *Stirctu* sensu dificulta a apreensão de valores culturais. Quanto a literatura africana em Língua portuguesa os materiais didáticos investigados não trazem nenhuma referência a estas produções, dando destaque, como visto, a textos brasileiro e, em alguns casos, portugueses. Quando pensamos estes textos à luz da chamada lei da diversidade cultural encontramos um distanciamento considerável não se face a literatura afro-brasileira como e, principalmente, a discussão da cultura áfrica e seus desdobramentos na cultura brasileira.

A Lei 10.639 de janeiro de 2003 apresenta uma indicação de que sejam trabalhadas questões relacionadas ao ensino da História e da cultura afro-brasileira, fato que, em nosso entendimento poderia ser muito produtivo quando da abordagem de textos literários de autoria africana. Optamos por transcrever a lei na íntegra:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003 (BRASIL, 2003, p. 1)

A lei apresenta uma indicação da abordagem histórica sobre a cultura Afro-brasileira, e que estas questões deverão ser abordadas em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Tendo em vista a indicação da lei para a

valorização da “cultura afro-brasileira” propomos uma pesquisa de campo em uma escola estadual, como forma de investigar como e se o professor que ministra as aulas de Literatura trabalha com a diversidade literária em Língua Portuguesa produzida na África, sobretudo para investigar se o quadro normativo apresentado na investigação dos documentos oficiais apresenta alguma mudança em ambiente escolar. Os comentários dos Livros didáticos, feitos até este momento da pesquisa, priorizaram a apresentação da organização destas obras que, em muito, fogem do enfrentamento direto do texto literário e da cultura “afrodescendente” e recorrem a citações de fragmentos não só textuais como críticos de maneira descontextualizada o que, em nosso entendimento, dá uma visão superficial da diversidade literária.

Lembramos que nosso objetivo é discutir o ensino de literaturas africanas em Língua Portuguesa em ambiente escolar e nossa conclusão, após a leitura dos livros didáticos investigados, é de que essa diversidade é ausente do conteúdo dos livros investigados. Nessa pesquisa observamos o trabalho do professor de Literatura e sua relação com os textos literários e a familiaridade de alunos e professores com a literatura, não só brasileira como a produzida na África Lusófona.

Optamos por investigar esta relação por meio de questionários que verificaram a forma como os textos literários são apresentados em ambiente escolar, objeto da próxima sessão deste trabalho.

Discussão dos dados: entrevistas

Diante deste distanciamento, nossa proposta para um segundo momento foi uma pesquisa de campo, na Escola Estadual João Carlos Flores, escolhida como locus de investigação. A respeito dos entrevistados, mantivemos contato com a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de área de Língua Portuguesa, professores de Literatura e alunos do primeiro ao terceiro ano do

ensino médio. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um gravador e dois questionários elaborados. Todos os envolvidos não foram em nenhum momento obrigados a responder esses questionários. Após um primeiro contato com os docentes, os quais mostraram-se receptivos, a pesquisa foi realizada, com autorização da Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, conforme Ofício número 04/2012 de 29 de fevereiro do corrente ano. Segue o questionário destinado aos professores:

Questionário1 – Professores/coordenadores

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Literatura? Poderia mencionar quais foram?
() Sim () Não
3. Em caso afirmativo: qual a importância desses cursos em sua atuação profissional para o ensino de literatura?
4. O senhor(a) trabalha ou conhece autores africanos de Língua portuguesa?
() Sim () Não
5. Poderia comentar a resposta da questão 4. (em caso negativo ignorar a pergunta)
6. Você aborda e ou faz comentários em suas aulas de Literatura sobre a Literatura portuguesa ou de expressão em língua portuguesa na África?
7. Quais autores literários portugueses e africanos o senhor(a) conhece e indica para leitura?
8. Quantas obras literárias o senhor (a) leu nos últimos dois anos? Poderia informar os títulos? Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada?
9. Qual é a carga horária semanal destinada especificamente ao ensino de Literatura?

10. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?

11. Você conhece a lei 10.639 de agosto de 2003?

12. Quais projetos específicos para a leitura literária foram desenvolvidos em sua escola nos últimos 03 anos?

13. Poderia comentar a importância destes projetos?

14. O material de Apoio Pedagógico que utiliza aborda a Literatura africana em Língua Portuguesa?

() Sim

() Não

Com essas questões, nossa intenção era a verificar o perfil do professor que ministra as aulas de Literatura, bem como suas concepções sobre o ensino da mesma e seu conhecimento referente a Literatura Africana em língua Portuguesa. Para preservar a identidade dos entrevistados adotamos a descrição de A1 a A3 (para coordenadores); B1 a B3 (para professores); C1 a C10 (para alunos).

Dos três coordenadores entrevistados, A1 tem formação acadêmica de Magistério, A2 Pedagogia e A3 Letras/Inglês. Nenhum destes participou ultimamente de alguma atividade relacionada ao ensino de Literatura. Quanto a especificidade na Literatura Africana em Língua Portuguesa, os três responderam ter conhecimento que o tema estava no Referencial Curricular de 2012, mas não tiveram qualquer contato com essa Literatura, pois ela seria ministrada apenas no segundo bimestre do terceiro ano do ensino médio, mas sabem da existência da Lei 10.639. Com relação a outras literaturas, A1 respondeu que seu tempo é escasso para leitura, tornando essa prática inviável no momento.

A2 informou que suas leituras resumem-se a temas ligados a questões pedagógicas de ensino. A3 lê revistas e jornais eletrônicos quando possível. Indagados sobre a realização de projetos específicos de leitura literária, A1 não soube responder, A2 e A3 citaram o livro Tosco do filósofo e psicólogo Gilberto Mattje – Editora Alvorada – 2009, que estava sendo trabalhado

pelos professores. Segundo tais depoimentos, percebemos um grande distanciamento da coordenação, relativo as Literaturas em língua portuguesa, seus conhecimentos resumem-se apenas ao que traz o Referencial Curricular, fator predominante entre todos, e isso se dá também sobre a lei 10.639, todos já ouviram, porém nenhum a leu na íntegra.

Dos professores entrevistados, B1 tem formação acadêmica em Letras e não participou recentemente de atividades relacionadas ao ensino de Literaturas. Indagada sobre a Literatura africana, elegeu Macunaíma de Mario de Andrade, referindo-se as questões dos mitos do romance, citando a parte em que Macunaíma, entra no rio com seus irmãos e tornam-se coloridos, remetendo para a mesma, questões de ritos africanos. Citou também Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado, relatando – em suas palavras – a história de uma menininha negra, que quando perguntada, porque era tão pretinha, uma de suas respostas, fora porque caíra na tinta preta quando era pequenina.

Esclarece que os autores citados são brasileiros, mas que as histórias trazidas poderiam encaixar-se nessa categoria. Diz não ter muita certeza, mas crê não conhecer, nem ter lido algum autor africano e ainda não fez nenhuma referência sobre eles em suas aulas. Sobre a lei 10.639, disse apenas que a conhece. Quanto as obras literárias lidas ultimamente, diz ler em média de três a cinco livros ao ano. Lembrou-se de um livro de Poemas de Carlos Drummond de Andrade, citando os poemas José, ao qual considera um clássico e sempre o trabalha em suas aulas de Literatura, Para Sempre, que fala sobre mãe e A Um Ausente. É seu autor preferido.

Citou também Manoel de Barros, que também gosta muito e já trabalhou em suas aulas, Retrato do Artista Quando Coisa. Relativo a importância das aulas de Literatura, considera essencial para o desenvolvimento e o interesse pela leitura, uma vez que é nesse contexto que os alunos entram em contato direto com a literatura. Sobre os projetos de leitura, desenvolvidos na

escola, diz que sempre tem, porém não soube citar ou comentar sobre algum destes.

O professor B2 tem formação acadêmica em Letras – Inglês em 2007, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Sobre os cursos de aperfeiçoamento em ensino de Literatura, diz ter feito alguns projetos quando estava na universidade, os quais abordavam principalmente o incentivo a leitura. Considera que essas ações foram relativas para sua atuação profissional, porém afirma ser difícil aplicá-las no dia a dia, pois o desinteresse dos discentes pela Literatura hoje é muito grande, mas que não se abala diante desse quadro, procurando sempre incentivá-los. Para isso, diz que a escola tem desenvolvido projetos de leitura, onde os alunos são levados a biblioteca, onde fazem uma exploração de autores, escolhidos de forma aleatória e que essa ação se repete uma vez na semana.

No momento estavam trabalhando com o Projeto Tosco. Perguntada sobre quantas obras literárias leu ultimamente, o professor B2 assim respondeu: “...Eu poderia maquiá-la sua pesquisa e citar vários autores e livros, os quais li na universidade. Mas vou lhe mostrar a realidade do professor. Quando chegamos em casa, nos deparamos com três situações distintas, que são a família e seus assuntos particulares, a segunda o trabalho levado na “bagagem”, provas para corrigir, aulas para preparar e a terceira os livros na estante. Qual você acha que escolho? Naturalmente faço a primeira, e obrigatoriamente faço a segunda, e que fique claro que não foi uma escolha, e sim uma consequência, ficando a terceira, a leitura, impossível de ser realizada. E garanto que você (dirigindo-se a essa pesquisadora) quando se formar e entrar para a escola encontrará a mesma situação...”.

Quanto a Literatura em Língua Portuguesa produzida na África, recorda-se de alguns autores que leu também na universidade, como Mia Couto e Pepetela, porém não sabe mencionar nenhuma das leituras. Ainda não aborda esses escritores em sala de aula, pois afirma que mediante o Referencial Curricular que servirá de apoio para o encaminhamento dessa matéria, ela entrará

em contato com essa Literatura, até então, não explorada. Comentou a lei 10.639, como sendo de extrema importância para a inclusão de temas africanos no universo escolar, pois considera que a questão da etnia deva ser exaustivamente discutida em todos os níveis.

O professor B3 tem formação acadêmica em Letras no ano de 1985. Não participou recentemente de cursos que focalizassem o ensino de Literaturas. Sobre sua relação com a Literatura, diz ler em média três livros nos últimos anos, também não recorda-se dos nomes dos autores, pois acha que já está com a “memória fraca”. Citou apenas um título, *Recordações da Casa dos Mortos* de um autor que ela acha ser russo, e que é bem conhecido, mas não sabe o nome. Segundo a mesma, foi a partir deste livro, que é muito importante, que começaram a trabalhar mais com a Psicologia, pois relata a história de pessoas que cometeram todos os tipos de crimes e foram confinados todos juntos, esperando a morte. Diz ter gostado muito desta obra.

Sobre importância das aulas de literatura para o desenvolvimento do interesse pela leitura, respondeu que depende muito de como é trabalhada a Literatura, por que os alunos leem se for feito algo dinâmico, pois assim eles se interessam mais, exemplificando com um debate, um júri. Com relação aos projetos que a escola tem para o desenvolvimento dessa leitura, o entrevistado diz que a escola faz todos os anos vários projetos, que são leitura de paradidáticos, leitura para pesquisa, para trabalho e o projeto Tosco. E que a Coordenação estava trabalhando muito com isso.

Perguntado sobre a Literatura Africana em Língua Portuguesa, respondeu que leu alguns poemas africanos, mas não recorda-se dos autores nem consegue comentar uma dessas leituras. Não abordou ainda o tema e/ou autores africanos em suas aulas, mas irá começar em breve, pois está no Referencial Curricular. Sobre a Lei 10.639, respondeu que talvez tenha lido a respeito, mas não recorda-se no momento, não se ateve ao assunto.

Fazemos agora a compilação dos dados das entrevistas feitas com os alunos. Segue o questionário a eles aplicado:

Questionário 2 – Alunos

1. Você gosta de literatura?
2. Quantos livros você leu nos últimos dois anos?
3. Poderia comentar alguma das leituras?
4. Você conhece autores literários Portugueses e/ou africanos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros?
5. Caso conheça algum autor literário português ou africano, poderia indicar o nome e a obra que conhece?
6. Qual (is) autor(es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?
7. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?

Dos dez alunos entrevistados, quatro foram enfáticos em responder que não gostam de Literatura. C1 justificou que ler não serve para nada, e não acha que tais aulas são importantes para o desenvolvimento da leitura. A justificativa de C4 foi que gosta apenas das exatas, e desconsidera totalmente as aulas de Literatura, não sendo importantes para o desenvolvimento da leitura. Acredita que no lugar dessas aulas, e das de Filosofia, deveriam ter mais de matemática, porque todos devem aprender todas as operações e a raciocinar.

C3 lê por obrigação, e diz que a única importância das aulas são para passar de ano. Todos os quatros não leram nada ultimamente, não podendo comentar sobre nenhuma leitura ou autor. Porém C3, lembrou-se de uma escritora que gostava, Clarice Lispector, porém quando perguntada, sobre qual obra sua teria lido, respondeu que lia frases da autora postadas na rede de relacionamentos FaceBook. C5 respondeu apreciar muito as aulas de Literatura, e que ajudam bastante no desenvolvimento e no interesse, mas não conseguiu citar livros ou autores, porque a professora não havia passado nada para ler.

C6, também demonstrou gostar, disse que lê com mais frequência revistas e jornais, citando *Isto é*, e o *O cortiço* de Aluísio Azevedo, mas também não conseguiu comentar sobre. C7, C8, C9 e C10 responderam que gostam muito de ler, em média de 03 a 06 livros ao ano. C7 considera a importância das aulas de Literatura para o interesse pela leitura, por que é por meio dela que conhecemos este mundo literário. C8 considera um grande incentivo, C9 diz que as aulas sempre ajudam a entender e interpretar melhor os textos.

C10 diz que desenvolve principalmente o intelecto do aluno, porque quanto mais se lê, mais conhecimento se tem, e vai sempre adquirindo uma necessidade de informação. e aprendizado, salientando que deveriam haver mais aulas de Literatura. Perguntados sobre autores e obras, C7 cita *Cara Pintada* de Renato Tapajós, onde a história é cheia de ação, indo para outras épocas, inclusive na ditadura, sendo eleito o melhor livro lido até o momento. C8 fala de *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, conta a história de meninos que tem que deixar seu país, fala de exílio e que a professora pediu para fazer um resumo. Cita Clarice Lispector, porém conhecida também pelo Facebook.

C9 elege 03 autores, Dan Brown, Zibia Gaspareto e Augusto Cury e respectivamente os livros *O Código da Vinci*, *O Amor Venceu* e *Ninguém é de Ninguém* e *O vendedor de sonhos*. Sendo o último enfatizado pelo entrevistado, como o melhor, porque mistura a ficção com lições para a vida. Comentou também as outras leituras. C10 fala sobre Literatura Fantástica, que explica como sendo algo de mitologia, onde é criado um universo nesse livro que nunca condiz com a realidade. Eduardo Spohr, J.R.R Tolkien e Lauren Kate estão na lista de seus preferidos com os livros *Batalha do Apocalipse* e *Filhos do Éden* de Spohr, *O senhor dos Anéis* e *Silmarillion* de Tolkien e *A Tormenta* de Kate. Discorreu um breve resumo sobre todos os livros citados.

De todos os alunos entrevistados, nenhum conhece ou já estudou algum autor africano em Língua Portuguesa, porém

C9 entende Nelson Mandela como tal, dizendo ter assistido documentários sobre a África.

Considerações finais

No levantamento realizado, é possível perceber que os professores têm dificuldades em relação ao contato com a Literatura. Fatores como falta de tempo, falta de maiores expectativas dos alunos perante a disciplina, foram apontados como causas para este distanciamento. Sua dedicação ao estudo literário e a leitura fica comprometida em muito pela organização do tempo destinado ao ato específico da leitura, principalmente em relação aos textos lusófonos. Este fato é entendido, nos limites da pesquisa, como preocupante, pois fica a impressão de que Literatura não é leitura e sim um gênero de pouco valor dentro da sala de aula. Esta variedade linguística, entendida como gênero, acaba sendo desprestigiada por representar uma tangente não pragmática de uso de linguagem.

Entendemos que o distanciamento não só de alunos como de professores em relação aos textos literários, não só africanos; mas também brasileiro é fator importante para a desvalorização do objeto literário em ambiente escolar. Quanto a Literatura Africana em Língua Portuguesa, a situação é preocupante. Pelos dados da pesquisa fica evidente o distanciamento do público investigado diante o objeto literário e, mais especificamente, de textos africanos em Língua Portuguesa. Ao serem perguntados sobre o tema, a maioria dos ouvidos na entrevista entende por outro viés, entrando no âmbito de questões de raça e etnia e fugindo de descrições específicas da diversidade literária.

Entendemos que o ensino de literatura como uma maneira eficaz de conhecer novas vozes até então marginalizadas no ensino de literatura de expressão de Língua Portuguesa forneceria aos professores e alunos da Educação Básica uma possibilidade de

compreensão mais ampla da cultura africana e, por correlação, as proximidades e distanciamentos diante da cultura brasileira.

Compreendemos as dificuldades quanto ao ensino da Literatura em Língua Portuguesa em um espaço de tempo reduzido na grade curricular – uma aula semanal. Não é tarefa fácil o enfrentamento com os textos africanos que são poucos divulgados em um contexto mais amplo, bem como as limitações dos professores quanto ao acesso a essa diversidade. Tendo que trabalhar com uma carga horária tão reduzida na disciplina de Literatura, já engessada nas aulas de Língua Portuguesa não é de estranhar que não só a literatura brasileira fique restrita a informações reducionistas como resumos e biografias de autores. Entendemos que esse distanciamento quanto a produção literária em Língua Portuguesa é resultado de um progressivo distanciamento dos leitores do objeto literário como um todo, algo muito preocupante e um dos resultados explícitos nesta pesquisa.

Não temos a expectativa de “criar soluções” que se apliquem como regra às salas de aula; antes criar um diálogo entre professores e alunos que, em nível profundo, possa contribuir para a ampliação do debate sobre a necessidade de valorização do objeto literário no ambiente escolar o que, em nosso entendimento, possibilita reflexões sobre a importância do literário como espaço de expressão cultural.

Referências

ABDALLA JÚNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX*. São Paulo: Ática, 1989.

ABDALLA JÚNIOR, Benjamin. Orlanda Amarilis, *Literatura de migrante*. Dossiê Via. Paris, 2000.

ADAMODJY, Bahassan. *Milandos de um sonho*. Lisboa: Quetzal Editores, 2001.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. Tradução Lélío Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRADE, Mário Pinto de. (Org.). *Antologia temática de poesia africana 1: na noite grávida de punhais*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

ANDRADE, Mário Pinto de. (Org.). *Caderno de poesia negra de expressão portuguesa*. Linda-a-Velha: África Editora, 1982.

APA Lúvia, et al. *Poesia africana de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.

APPIAH, Kwame anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escomburo: a literatura guineense e a narração da nação*. 2005. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BARBEITOS, Arlindo. *Angola angolê angolema*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

CABRAL, Amílcar. *Apontamentos sobre a poesia cabo-verdiana. obras escolhidas*. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1, p. 25-29.

CAHEN, Michel. Lê Monzambique: une nation africane de langue officielle portugaise? *Revue Canadienne des Etudes Africaines*, v. 24, n. 3, Toronto, 1990.

CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Lisboa: Veja, 1994.

CHAVES, Rita de Cássia Natal. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

CHAVES, Rita et al. Boaventura Cardoso: a escrita em processo. Luanda: União dos Escritores Angolanos. São Paulo: Alameda, 2005. p. 89-107.

CHAVES, Rita; MACEDO, Tânia. *Caminhos da ficção da África portuguesa*. Vozes da África – Revista Biblioteca Livros, São Paulo, n. 6, p. 44-51, 2007.

COSTA ANDRADE, Fernando da. *Literatura angolana (opiniões)*. Lisboa: Edições 70, 1980.

COSTA, José Francisco. Poesia africana de língua portuguesa. *Cronópios, Literatura e Arte no Plural*. São Paulo: Bitnick Comunicação Online Ltda,

5/4/2006. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/ensaios>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

ERVEDOSA, Carlos. *Roteiro da literatura angolana*. 4. ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1974.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura*: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Biblioteca Breve; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1986. 2 v.

FERREIRA, Manuel. *No reino de Caliban*. Lisboa: Seara Nova; Plátano, 1985.

FERREIRA, Manuel. *O discurso no percurso africano I*. Lisboa: Plátano, 1989.

FINNEGAN, Ruth. *Oral literature in África*. Nairobi: Oxford University Press, 1977.

HAMILTON, Russell G. *Literatura africana, literatura necessária, I: Angola*. Lisboa: Edições 70, 1981.

HAMILTON, Russell G. *Literatura africana, literatura necessária, II: Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Edições 70, 1984.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de Língua portuguesa*. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. *Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LARANJEIRA, Pires. *De letra em riste: identidade, autonomia e outras questões*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1992.

LEÃO, Ângela. *Contatos e ressonâncias nas literaturas africanas de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2003.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades e escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literatura das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

MARGARIDO, Alfredo. *Poetas de São Tomé e Príncipe*. Lisboa: CEI, 1980.

MATA, Inocência. *Literatura angolana: silêncios e falas de uma voz inquieta*. Lisboa: Mar Além, 2001.

MATOS, Alexandre Valente de. *Provérbios macuas*. Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, 1982.

MENDONÇA, Fátima. A literatura moçambicana em questão. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, fev. 1995.

PARREIRA et al. *Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2000.

PATRAQUIM, Luís Carlos. *Monção*. Lisboa: Edições 70, 1980.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma Problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROCHA, Jofre. Geração de 50: percurso literário e sua importância na luta de libertação de Angola. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 220-225, 1997.

ROSÁRIO, Lourenço do. *A narrativa africana de expressão oral*. Lisboa e Luanda: ICALP/Angolê – artes e Letras, 1989.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. *Representations of the intellectual*. London: Vintage, 1994. (The 1993 Reith Lectures).

SANTILLI, Maria Aparecida. *Africanidade*. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, Elsa Rodrigues do. *As máscaras poéticas de Jorge Barbosa e a mundividência caboverdiana*. Lisboa: Caminho, 1980.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. *A magia das letras africanas: ensaios escolhidos sobre literaturas de Angola, Moçambique e alguns outros diálogos*. Rio de Janeiro: ABE Graph, 2003.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. *Eroticus moçambicanus*: Virgílio de Lemos &

SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Teresa (Org.). *África & Brasil: letras em laços*. 2. ed. São Paulo: Yendis, 2006.

SILA, Abdulai. *Mistida*. Bissau: Ku Si Mon, 1997.

SILVA, Manuel de Souza. *Do alheio ao próprio: a poesia em Moçambique*. São Paulo:

SOUZA, Noémia. *Sangue negro*. Maputo: AEMO, 2002.

TABORDA, Terezinha. *O vão da voz: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

TRIGO, Salvato. *Introdução à literatura angola de expressão portuguesa*. Lisboa: Brasília, 1977.

VENÂNCIO, José Carlos. *Literatura e poder na África lusófona*. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, 1992.

VIEIRA, José Luandino. *O livro dos rios*. Luanda: Nzila, 2006.

ZILBERMAN, Regina (org.). *A Produção Cultural para a Criança*. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor*. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

Projetos de Pesquisa

E quando o 'lugar' é a metrópole? Pesquisa e ensino de Geografia no contexto metropolitano de Porto Alegre

Ana Clara Fernandes*

Problema de pesquisa

A necessidade de relacionar os estudos de Geografia da Educação Básica com o cotidiano dos alunos é tema discutido por vários autores já há algumas décadas. Ao problematizar sobre os estudos geográficos na França dos anos 1970 do século XX, Lacoste (1988) argumenta em *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* sobre a importância de atividades pedagógicas nas aulas de Geografia que possibilitem aprender a ler o espaço vivido (a carta) como contraposição à postura ideológica de negar esse conhecimento aos cidadãos em prol dos interesses das classes dominantes:

Por que não aprender a esboçar o plano da aldeia ou do bairro? Por que não representar sobre o plano de sua cidade os diferentes bairros que conhecem, aquele onde vivem, aquele onde os pais das crianças vão trabalhar, etc.? Por que não aprender a se orientar, a passear na floresta, na montanha, a escolher determinado itinerário para evitar uma rodovia que está congestionada? (LACOSTE, 1988, p. 25)

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados nos anos 1990, ainda hoje vigentes, colocam como central a contribuição da Geografia para a compreensão do espaço vivido em todas as séries da Educação Básica. Nas séries finais do Ensino

* Professora de Geografia do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAp/UFRGS. Doutoranda em Geografia pela UFRGS. E-mail: clarageo18@gmail.com

Fundamental é de suma importância “[...] que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço” (PCNs, p. 30). No Ensino Médio, “entendemos que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global” (PCNs, p. 311).

Essas questões permanecem na literatura mais recente. Em artigo publicado na revista *Terra Livre* nº 16, Callai (2001) problematiza o ensino da Geografia em um contexto social de grandes mudanças, no qual a instrumentalização para exercício da cidadania é uma de suas tarefas. Para tanto, salienta que “[...] o estudo do local onde vivem (*os alunos*) se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida” (CALLAI, 2001, p. 147).

Questionamos, então, o que é o “local” ou o “lugar” de onde, como nos apontam as referências acima, deveríamos realizar em sala de aula os estudos de Geografia; como definir o “local” ou o “lugar” em um contexto metropolitano?

Callai propõe que o município, enquanto unidade administrativa “significativa para grande parcela da população brasileira”, represente o estudo do local, do lugar. Ao mesmo tempo, relativiza esta possibilidade: “[...] poderá ser um bairro, uma comunidade, assim como poderá ser uma pequena (em extensão) região que agrupe alguns municípios” (*ibid.*, p. 148).

Os questionamentos de Pontuschka (2002) sobre as escalas de análise do espaço geográfico, seu conteúdo cada vez mais complexo e as proposições para abordá-lo em sala de aula trazem também contribuição importante para pensarmos nossa prática. Segundo esse autor:

Diante das múltiplas ações e orientações originárias dos órgãos centrais da educação vinculadas à política educacional do país, perguntamos: que caminhos o professor e a escola podem trilhar para que os alunos

dos diferentes níveis de ensino compreendam o espaço geográfico e ampliem sua visão de mundo, conheçam o seu papel na sociedade moderna ou pós-moderna, como querem alguns, em uma economia mundializada e de vida globalizada? Como a globalização se traduz no espaço de vida do professor e do aluno? Como, do ponto de vista do espaço geográfico, integrar a escala internacional (globalização) à escala local (espaço vivencial)? Não existem respostas mágicas para essas questões [...] (PONTUSCHKA, 2002, p. 111).

A complexidade territorial e social das grandes aglomerações urbanas é um desafio para ensinar e para aprender Geografia. A globalização e, especialmente, o crescente acesso às novas tecnologias de informação agregam novas dimensões ao espaço vivido. Essas dimensões não anulam sua importância, ao contrário, reforçam suas múltiplas possibilidades. Nesse sentido, o cotidiano tecnológico e informacional a que têm acesso nossos alunos não anula a necessidade de estudar a concretude do “lugar”, ao contrário, pode enriquecer seu estudo e torná-lo mais atrativo. Nas questões colocadas por Pontuschka (2002), podemos acrescentar que considerar o espaço vivencial é também lidar com a mobilidade: a possibilidade de morar, estudar e trabalhar em bairros distintos, distantes, em outra cidade. A nossa experiência em escolas públicas, localizadas em Porto Alegre, demonstra que os alunos são oriundos de diferentes bairros e também de outros municípios¹. Com o intuito de contribuir para romper com a “ausência do lugar” nas aulas de Geografia a partir do terceiro ciclo da Educação Básica, e com a certeza de que não esgotaremos a questão, nossa pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: *Como realizar, na metrópole, o estudo do “lugar”, nas aulas de Geografia, a partir do terceiro ciclo da Educação Básica?*

1 Situação também vivida com os alunos da Educação Básica do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Justificativa

Ao trabalhar com o espaço vivido em uma turma de trinta alunos, deparamo-nos com o fato de que ele não é único, que necessariamente não está em uma mesma delimitação, em um mesmo bairro, não agrega as mesmas dimensões. Uma forma de lidar com essa situação é propor que o espaço vivido seja o entorno da escola, suas proximidades, o bairro onde ela se localiza. Em um primeiro momento de análise, considerar o bairro da escola pode ser um exercício suficiente, mas na medida em que ampliamos e conectamos diferentes escalas para estudar/compreender o lugar onde vivemos, é necessário incluir e articular outros trajetos e vivências. Sem isso, corremos o indesejado risco de tornar nosso discurso vazio, com um amontoado de informações desconectadas, e as aulas um pouco do que descreve Monbeig (1954, p.1): “[...] listas indigestas de nomes de lugares ou dados numéricos, lições atrozes que somente os menos inteligentes e os mais obstinados de nossos condiscípulos chegavam a recitar razoavelmente”.

Ao agregar os diferentes percursos e vivências dos alunos, teremos certamente a descrição de vários fragmentos de um mesmo lugar – *a metrópole e seu entorno*. As diferenças em um primeiro momento irão demonstrar a heterogeneidade do lugar (descrição de várias paisagens e dimensões) e, após, as diferentes análises abrem a possibilidade de entender sua complexidade.

Resgatando novamente nossa experiência em escolas públicas de Porto Alegre e também de Gravataí, podemos dizer que o estudo do espaço geográfico *Região Metropolitana de Porto Alegre*, onde está inserida a delimitação que fizemos para definir o “lugar”, é praticamente inexistente. Existe um projeto de popularização do ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre no Colégio de Aplicação – UFRGS que visa a aproximar principalmente a produção acadêmica do universo escolar nas aulas de Geografia urbana. Além dessa iniciativa, os professores que abordam seu estudo em sala de aula o fazem de maneira provavelmente solitária. As pesquisas e informações estão limitadas

a órgãos administrativos e de pesquisa como a Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, a Metroplan, a Universidade, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sem que sua sistematização e socialização sejam efetivas no ensino de Geografia.

Objetivos

O objetivo central de nossa pesquisa é construir e sistematizar possibilidades de ensino e de aprendizagem do saber geográfico em sala de aula a partir do *lugar*, Porto Alegre e seu entorno, com uma abordagem que leve em consideração seus conteúdos sociais e naturais e que privilegie a vivência cotidiana dos alunos. Para tanto, elencamos alguns objetivos específicos que esperamos alcançar durante o desenvolvimento da pesquisa:

- Tornar disponíveis e compreensíveis informações e estudos sobre Porto Alegre e seu entorno (RMPA) na sala de aula – socialização do conhecimento.
- Oportunizar e estimular nas aulas de Geografia uma aprendizagem em que os alunos se percebam como possíveis integrantes e atuantes dos processos de transformação do lugar onde vivem – construção da cidadania.
- Propor, experimentar e avaliar a referência do lugar como ponto de conexão das diferentes escalas de análise para estudar e aprender Geografia a partir do terceiro ciclo da Educação Básica – metodologia de ensino e aprendizagem.

Ao final da pesquisa temos por meta divulgar a experiência com o intuito de socializar, debater e contribuir para o enriquecimento de nossas práticas, saberes e fazeres geográficos. Para tanto, o produto final se desenhará na forma de um Projeto de Extensão que contemple o tema de nossa pesquisa, intitulado “E quando o lugar é a metrópole?” voltado para a comunidade e, especialmente, para os professores de Geografia.

Metodologia

Toda leitura geográfica do espaço é precedida de uma leitura anterior do espaço vivenciado².

Como primeira referência para pensar o lugar, resgatamos as considerações finais de Santos (2008, p. 339), em *A natureza do espaço*: “[...] cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Ou seja, o lugar vivenciado, sua materialidade, expressa lógicas nem sempre convergentes. O lugar é local de conflito expresso ou latente. O lugar que delimitamos (Porto Alegre e seu entorno) como outros lugares onde se reproduz a sociedade urbana é uma criação humana, o lugar de reprodução do capital e da humanidade. Conforme Park (1976, p. 26), “[...] a cidade é algo mais do que um amontoado de homens individuais e de conveniências sociais, ruas, edifícios, luz elétrica, linhas de bonde, telefones etc.; algo mais também do que uma mera constelação de instituições e dispositivos administrativos”. Com essa perspectiva, estudaremos o *lugar* enquanto: (1) o ambiente/habitat da parcela da humanidade que ali está, onde estão colocadas/imbricadas dimensões sociais e naturais; (2) um local/global de onde podemos compreender o espaço geográfico.

Com esta abordagem, a metodologia que se pretende em sala de aula pode ser exemplificada com a seguinte situação:

- Em determinado momento das atividades em sala de aula, é solicitado aos alunos que representem a cidade através de um *croqui* no qual os diferentes usos do solo sejam agrupados (regionalizados). Não é necessário aqui considerar outros aspectos cartográficos além da legenda,

2 Paráfrase de FREIRE (2001, p. 63), em entrevista concedida à revista italiana Terra Nuova: “Insistir em que toda leitura da palavra é sempre precedida de uma certa leitura do mundo talvez seja a melhor maneira de começar a tratar a questão que você me coloca”.

da orientação e da visão vertical. Em determinado momento da atividade, um aluno questiona como seria desenhar uma fruta vista de cima, “[...] não tem como desenhar uma fruta vista de cima”. O professor problematiza a questão: “[...] por que não?”; “[...] como seria uma fruta vista de cima?”. Outro aluno argumenta então: “[...] o que fruta tem a ver com Geografia?”. A escuta por parte do professor dessas questões, aparentemente desconectadas com a proposta inicial da atividade, pode ser extremamente significativa para o estudo do lugar na perspectiva de que ele é local/global. Primeiro, é importante encorajá-los a desenhar uma fruta vista de cima. Depois, é importante responder o que fruta tem a ver com a Geografia, porque, por meio de tal resposta, um leque de possibilidades se abrirá para se trabalhar a categoria inicial que havia sido proposta (região) em outras escalas. Isso pode ser feito com o auxílio de um eficiente atlas ou com a consulta a sites que contenham dados e mapas da produção agropecuária no Brasil (comércio interno) e em outros países (comércio internacional). Podem-se chegar, a partir disso, na divisão internacional do trabalho, nas zonas térmicas da Terra, nos diferentes tipos de solo, de climas, entre outros. A dimensão da natureza no habitat humano pode ser também trabalhada no “lugar”: que frutas são cultivadas em Porto Alegre? Onde? Por que são essas e não outras frutas? Que frutas existiam em Porto Alegre antes da ocupação humana? Como era a paisagem antes do cultivo das frutas? Que combinação de elementos naturais é necessária para seu cultivo? Elas poderiam ser cultivadas em outro lugar? Além disso, obviamente, questionamentos relativos à divisão do trabalho, expressa pelas atividades exercidas em cada parte da cidade, de sua heterogeneidade, poderiam surgir. A partir dos estudos realizados em aula, pode-se elaborar um roteiro de campo em que alguns dos pontos trabalhados serão observados e anotados para serem novamente

retomados em aula. Dessas anotações, novas questões poderão surgir e outras atividades poderão ser planejadas.

A metodologia inclui também possibilidade de atividades interdisciplinares que serão organizadas de acordo com a disponibilidade e interesse dos colegas da área de Ciências Humanas, de Língua Portuguesa e de outras áreas. As atividades com outras áreas de conhecimento poderão ser desenvolvidas com:

- os professores de Línguas Estrangeiras: confecção de textos bilíngues;
- os professores de Língua Portuguesa e de Literatura: produções textuais, poesias elaboradas pelos alunos e leitura e interpretação de textos, poesias, reportagens jornalísticas;
- os professores de Teatro e de Música: conforme a escolha dos grupos na elaboração das sínteses dos temas trabalhados;
- os professores de Matemática e Artes: nas representações cartográficas, tabelas, gráficos;
- as demais possibilidades que surgirem para o trabalho interdisciplinar durante o desenvolvimento da pesquisa.

Resultados e Impactos Esperados

Os resultados e os impactos que se esperam com essa pesquisa podem ser divididos em três dimensões:

- *Na sala de aula*, espera-se contribuir para que o aprendizado seja significativo para os alunos; que eles reconheçam seu cotidiano nos temas trabalhados e na sua relação com as diferentes escalas geográficas.
- *Como pesquisadora*, espera-se que os objetivos elencados anteriormente sejam atingidos e que eles contribuam para aproximar a ciência do ensino.
- *Como professora*, espera-se que as propostas possam ser socializadas e debatidas com outros professores também empenhados em (re)significar o “conteúdo escolar”; e que o ensino de

Geografia contribua para se pensar o “lugar” a partir de diferentes possibilidades de “ser” e de “fazer”.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: *Terra livre*, n. 16, 2001. p. 133-151.

FERNANDES, Ana Clara. *A cidade esparramada: considerações sobre a produção do espaço urbano-industrial em Gravataí – Região Metropolitana de Porto Alegre (RS)*. 2008. 182 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Disponível em: <www.scribd.com/doc/4799781/geografiayves-lacoste>. Acesso em: 08 jan. 2010.

MONBEIG, Pierre. O papel e o valor do ensino de geografia. In: VESENTINI, José William. *Ensino da geografia*. Disponível em: <www.geocrítica.com.br>. Acesso em: 10 out 2010.

PARK, Robert Ezra. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 26-67.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fanni Alessandri (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 111-142.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Coleção Milton Santos; 1). 4. ed., 4ª reimpressão, 2008.

O perfil dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS

*Karen Elisabete Rosa Nodari**

Problema de pesquisa

Conhecer o perfil dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Justificativa

Com a mudança do Colégio de Aplicação do Campus Central para o Campus do Vale em 1996, faz-se necessário conhecer a clientela do CAp/UFRGS para que as ações do ensino, desenvolvidas pela instituição, atinjam de forma mais efetiva a sua clientela.

Objetivos

Disponibilizar dados e resultados da pesquisa a diferentes áreas do conhecimento do CAp e da Universidade, com vistas à construção de novas ações de ensino, pesquisa e extensão e captação de recursos.

Conhecer as necessidades sociais dos alunos do CAp e de suas famílias, com vistas ao enfrentamento junto à rede de serviços, mediante o fomento de políticas sociais.

* Orientadora educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). Doutora em Educação pela FAGED-UFRGS. E-mail: karen.nodari@terra.com.br

Ampliar o olhar da escola sobre o contexto familiar do aluno, contribuindo para compreendê-lo na sua totalidade.

Metodologia

Os dados serão analisados mediante testes paramétricos e não-paramétricos. Opta-se pela corrente pós-crítica em Educação para orientar o processo de análise e interpretação dos dados.

Resultados esperados e impactos

Espera-se confirmar o elevado percentual de alunos do Colégio provenientes do município de Viamão.

Referências básicas

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARSIGLIA, R. M. G. (Docente). Orientações básicas para a pesquisa. In: *Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

STUMPF, Maria Conceição T. Quem são os alunos do Aplicação? *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre: v. 8, n. 2, p. 131-144, jul/dez. 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Perfil e representações dos estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*: Relatório Final. Porto Alegre: 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Sobre o Cap*. Disponível em: <<http://www.cap.ufrgs.br/interno.php>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

Modelagem computacional no ensino de Física: favorecendo competências e concepções por parte de estudantes do Ensino Médio do CAP/UFRGS

*Rafael Vasques Brandão**

Problema de pesquisa

Nas ciências naturais, modelagem pode ser entendida como o abrangente processo de construção, validação, uso e revisão de modelos científicos. Esses, por sua vez, podem ser entendidos como representações simplificadas e idealizadas de sistemas, processos e fenômenos da natureza, aceitas por uma comunidade de cientistas. Tal processo é indispensável à construção do conhecimento científico, como enfatizam alguns filósofos da ciência (BUNGE, 1974; PATY, 1995; MORGAN; MORRISON, 1999).

Na Educação Básica em Ciências, modelagem pode ser entendida como a atividade de criação e exploração de versões didáticas de modelos científicos. Porém, tais atividades não costumam se constituir em práticas de sala de aula no Ensino Médio. Consequentemente, a maioria dos estudantes não reflete sobre a importância da modelagem na educação em Ciências, contexto em que também pode assumir um lugar de destaque, visto que, como sugerem Justi e Gilbert (2002): (a) ‘aprender ciência’ significa, em grande parte, conhecer os modelos concebidos pelos

* Professor de Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAP/UFRGS. Doutor em Ensino de Física pela UFRGS. E-mail: rafael.brandao@ufrgs.br

cientistas, assim como as teorias, leis, princípios e conceitos de que fazem uso em suas construções; (b) ‘aprender sobre ciência’ é, em certa medida, refletir sobre o que versam os modelos científicos, sua natureza, funções, limitações e contexto histórico de desenvolvimento; e (c) ‘aprender a fazer ciência’ também é ser capaz de criar, testar e expressar seus próprios modelos.

A implementação de propostas capazes de promover um ensino de Ciências, centrado na estratégia da modelagem, exige, no entanto, a participação dos estudantes em atividades que propiciem a reflexão dos propósitos acima mencionados, imbricadas com o conteúdo de conhecimento a ser ensinado. Diversos estudos de natureza qualitativa (GROSSLIGHT *et al.*, 1991; HARRISON; TREAGUST, 1996; GOBERT; PALLANT, 2004; WHITE; FREDERIKSEN, 1998; SCHWARZ; WHITE, 2005) e quantitativa (TREAGUST; CHITTLEBOROUGH; MAMIALA, 2002, 2004; CHITTLEBOROUGH *et al.*, 2005) têm investigado os conhecimentos de estudantes da Educação Básica sobre modelos e modelagem científica. Os resultados têm demonstrado que a maioria dos estudantes analisados frequentemente: (a) concebe os modelos como ‘cópias’ da realidade; (b) não distingue entre o modelo e a realidade que ele representa, dificuldade que tende a se acentuar na medida em que a porção da realidade torna-se menos acessível à percepção; (c) manipula as expressões matemáticas relacionadas com os modelos sem reconhecer as entidades físicas a que se referem; (d) não reflete sobre o papel do cientista na construção dos modelos e da comunidade científica em suas validações; e (e) tampouco reconhece o papel de mediação dos modelos entre teoria, experiência e simulação computacional acerca de sistemas, processos e fenômenos da natureza.

Frente a essa problemática, estratégias de ensino pautadas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas têm sido propostas para favorecer a aprendizagem da modelagem por parte de estudantes, tendo em vista os possíveis reflexos que uma compreensão adequada desse processo aporta à concepção

de ciência daqueles que a dominam. Partindo dessa perspectiva, este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar a aquisição de competências e concepções associadas à modelagem científica no ensino de Física por parte de estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, à luz da teoria dos campos conceituais (TCC) de Gérard Vergnaud (1990, 1993).

A TCC parte do pressuposto de que o conhecimento está organizado em campos conceituais cujo domínio, por parte do sujeito, requer experiência, maturidade e aprendizagem de novas situações que pertençam ao domínio desse conhecimento. Campo conceitual é para Vergnaud “um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição” (VERGNAUD, 1982, p. 40).

A sua justificativa para a tese dos campos conceituais se apoia em três argumentos: (a) um conceito não se forma dentro de um só tipo de situação; (b) uma situação não se analisa com um só conceito; e (c) a construção e apropriação de todas as propriedades de um conceito ou de todos os aspectos de uma situação é um processo de larga duração, com avanços e retrocessos entre situações, concepções e competências.

Reside aí o motivo pelo qual os conceitos não podem ser reduzidos às suas definições, ainda mais quando se pensa no seu ensino e na sua aprendizagem. Para Vergnaud, os conceitos devem ser entendidos como um tripleto de conjuntos, $C = (S, I, R)$, em que: S é o conjunto de situações que dão sentido ao conceito C ; I é o conjunto de invariantes (objetos, propriedades e relações) que permite aos indivíduos operacionalizar o conceito de modo a lidar com as situações que compõem o conjunto S ; e R é o conjunto de representações simbólicas necessárias para indicar e representar o conjunto I de invariantes e, por consequência, as situações que dão sentido ao conceito. O primeiro conjunto, de situações, é o referente do conceito. O segundo, de invariantes operatórios, é o significado do conceito. Já o

terceiro, de representações simbólicas, é o significante do conceito (VERGNAUD, 1983). Em termos psicológicos, o conjunto *S* é a realidade e os conjuntos *I* e *R* a representação dessa realidade.

Entretanto o sentido atribuído aos conceitos não está propriamente nas situações nem mesmo na representação simbólica desses conceitos. O sentido está na interação do sujeito com as situações e com os significantes. Em outras palavras, são os esquemas utilizados pelo sujeito frente às situações ou aos significantes que dão sentido a ambos para ele. Mais precisamente, esquema é “[...] uma organização invariante do comportamento para uma classe de situações determinada” (VERGNAUD, 1996, p. 201). O conceito piagetiano de esquema torna-se fundamental na TCC, visto que o desenvolvimento cognitivo consiste basicamente do repertório de esquemas que o sujeito possui para enfrentar uma determinada quantidade de situações, tratando-as como problemas passíveis de serem resolvidos. Nesse sentido, a tarefa mais importante do professor é a de propiciar oportunidades para que os estudantes desenvolvam seus esquemas de pensamento (VERGNAUD, 1988).

Embora o conceito de esquema possua definição precisa na teoria de Vergnaud é necessário aprofundar sua discussão, senão pela importância teórica que possui no vínculo entre o comportamento e a representação, mas pelo fato de que “[...] é nos esquemas que se devem pesquisar os conhecimentos-em-ação do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que fazem com que a ação do sujeito seja operatória” (VERGNAUD, 1993, p. 2). Esses conhecimentos contidos implicitamente nos esquemas de pensamento são designados pelos termos conceito-em-ação e teorema-em-ação. São também conhecidos pela expressão geral invariantes operatórios. “Um teorema-em-ação é uma proposição considerada como verdadeira sobre o real. Um conceito-em-ação é uma categoria de pensamento considerada como pertinente” (VERGNAUD, 1996, p. 202). Os invariantes operatórios contidos nos esquemas são responsáveis pelo reconhecimento dos elementos relevantes à situação. A partir dessa informação é

possível inferir a meta a ser atingida e as regras de ação necessárias para tal fim. Entretanto, os conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação não são tidos como verdadeiros conceitos e teoremas científicos, uma vez que esses são explícitos e, por isso, podem sofrer questionamentos quanto à sua pertinência e veracidade. Esse não é o caso dos conceitos e teoremas-em-ação que, por sua vez, permanecem, na maioria das vezes, largamente implícitos nos esquemas disponíveis do sujeito.

Cabe ao ensino de Ciências facilitar a transformação desse conhecimento implícito em conhecimento explícito, e cientificamente aceito, o que não ocorre de maneira abrupta e que de forma alguma é tarefa simples. O professor e a interação social entre os estudantes desempenham papel fundamental nesse processo de explicitação e compartilhamento do conhecimento.

A seguir, serão apresentados a justificativa, os objetivos, a metodologia e os resultados esperados e impactos dessa investigação.

Justificativa

A proposição básica que sustenta essa investigação pode ser enunciada da seguinte forma: para adquirir competências e concepções associadas à modelagem científica no ensino de Física é fundamental que o estudante do Ensino Médio domine um conjunto de situações e problemas que requerem, por sua vez, o domínio de conceitos específicos, de naturezas distintas e inseparáveis da noção de modelo científico em Física, tais como: idealização, aproximação, referente, variável, parâmetro, domínio de validade, grau de precisão, expansão e generalização de modelos científicos.

Objetivos

Com base nessa proposição, a investigação pretende contribuir para a linha de pesquisa sobre modelagem científica no ensino de Física, oferecendo respostas para as seguintes questões de pesquisa.

- Quais os conhecimentos-em-ação³ que os estudantes do Ensino Médio do CAp/UFRGS fazem uso em atividades de modelagem computacional que envolvam um ou mais conceitos associados à noção de modelo científico, no campo conceitual da Mecânica?
- Quais desses conhecimentos-em-ação podem estar atuando como obstáculos epistemológicos à aquisição de competências e concepções associadas à modelagem científica no ensino de Física?
- De que as atividades de modelagem computacional favorecem a superação desses conhecimentos-em-ação?

Com base nas respostas às questões de pesquisa, a investigação culminará num estudo explanatório sobre os principais avanços e retrocessos na aprendizagem do processo de modelagem científica por parte dos estudantes do Ensino Médio do CAp/UFRGS. Mais precisamente, o produto final resultará no mapeamento dos conhecimentos-em-ação utilizados por estudantes do Ensino Médio em situação de modelagem computacional, no campo conceitual da Mecânica.

As hipóteses de partida da pesquisa baseiam-se em grande parte nos resultados apontados pela literatura especializada sobre o tema, expostos resumidamente na seção introdutória. Adicionalmente, deve-se salientar que:

- Os estudantes do Ensino Médio do CAp/UFRGS já devem possuir alguns conhecimentos-em-ação que se pretende

3 Os conhecimentos-em-ação se referem tanto às concepções, em geral expressas por meio de uma sequência de enunciados, quanto às competências, em geral expressas por meio de ações julgadas adequadas para tratar uma situação.

que eles evoquem e/ou dominem, porém, provavelmente não os usam para a aquisição de novas competências e concepções associadas à modelagem científica no ensino de Física;

- Os conhecimentos-em-ação dos estudantes devem estar fragmentados, sendo percebidos pelos mesmos em algumas situações de interesse da Mecânica, mas não em outras;

- Espera-se que a estratégia didática adotada favoreça a aquisição de competências e concepções não só para a resolução de situações-problema em Física, como também para a construção de uma visão de ciência mais próxima da prática científica moderna, cuja essência está na criação de modelos.

Metodologia

Segundo Vergnaud (1988), o estudo sistemático de um campo conceitual inicia com a identificação e a classificação de situações potencialmente capazes de darem sentido aos conceitos que se pretende que os sujeitos dominem e que, consequentemente, possam facilitar o desenvolvimento cognitivo a partir do processo de conceitualização. Posteriormente, deve-se “[...] coletar dados sobre procedimentos e outras maneiras através das quais os estudantes expressam seu raciocínio” (VERGNAUD, 1988, p. 149). Assim, um ciclo de investigação tem início com o delineamento de situações e problemas e a correspondente identificação de invariantes operatórios, continuando com a construção de representações simbólicas a partir da observação e análise dos fenômenos que ocorrem. Então, com objetivo de melhorar o anterior, inicia-se um novo ciclo de investigação e assim por diante. Dessa forma, Vergnaud entende que o estudo de um campo conceitual é um programa que deve ser pensado a longo prazo.

Tendo em vista a abordagem canônica ao estudo de um campo conceitual proposta por Vergnaud e o problema de pesquisa caracterizado na seção introdutória, o enfoque metodológico da pesquisa possui um caráter eminentemente qualitativo. Mais

especificamente, se pretende tratar cada estudante como um caso particular, visto que o interesse é nos esquemas de pensamento empregados pelos mesmos nas atividades de modelagem computacional, no contexto de uma disciplina de caráter eletivo intitulada *Física no Computador: modelando a realidade de forma divertida*, que será oferecida durante quatro semestres seguidos aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio do CAP. Por isso, elegeu-se a estratégia de pesquisa de estudo de caso. Na acepção de Yin (2005), a estratégia de estudo de caso é definida por meio de dois enunciados técnicos:

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (*ibid.*, p. 32);
2. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (*ibid.*, p. 33).

Em suma, buscar-se-á responder as questões de pesquisa propostas na seção anterior, com base na proposição que sustenta esta investigação, adequando-se as hipóteses de partida às evidências encontradas sobre o fenômeno de interesse e tentando excluir possíveis hipóteses explicativas concorrentes. Até quando esta tarefa teoricamente interminável será conduzida, dependerá basicamente da adequação dos instrumentos para coleta de dados. Nesse sentido, Yin argumenta que, na sua visão, estudos de caso: (a) da mesma forma que os experimentos em Ciências Sociais, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos; e (b) não precisam demorar muito tempo: o pensamento contrário decorre da confusão entre o método de estudo de caso com um método específico de coleta de dados, como etnografia ou observação participante (YIN, 2005, p. 29-30).

Para tanto, a coleta de dados estará baseada, fundamentalmente:

- em observações dos estudantes ‘em situação’, ou seja, em atividade de modelagem com auxílio do computador;
- nos registros escritos de avaliações e guias de atividades confeccionados para as atividades de modelagem, individuais e coletivas;
- em gravações em áudio e/ou vídeo das discussões entre estudantes *em situação* e desses com o professor;
- em entrevistas semiestruturadas individuais.

Resumidamente, se pretende observar, registrar e documentar todo o tipo de material que sirva de subsídio para unir de forma lógica os dados às proposições, resultando num estudo de caráter explanatório sobre os conhecimentos-em-ação dos estudantes do Ensino Médio do CAp-UFRGS acerca da modelagem científica no campo conceitual da Mecânica.

Resultados esperados e impactos

A expectativa desse projeto de pesquisa é que a aprendizagem do processo de modelagem científica no ensino de Física por parte do estudante do Ensino Médio do CAp-UFRGS possa impactar positivamente:

- a aquisição de concepções sobre a natureza e a construção do conhecimento científico;
- a instrumentalização para o desenvolvimento de competências computacionais; e
- a contextualização do conhecimento em Física num cenário mais amplo de alfabetização científica de cidadãos do mundo.

Referências

- BUNGE, Mário. *Teoria e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- CHITTLEBOROUGH, Gail Diane; TREAGUST, David F.; MAMIALA, Thapelo L.; MOCERINO, Mauro. Students' perceptions of the role of models in the process of science and in the process of learning. *Research in Science & Technological Education*, v. 23, n. 2, p. 195-212, 2005.
- GOBERT, Janice D.; PALLANT, Anne. Fostering student's epistemologies of models via authentic model-based tasks. *Journal of Science Education and Technology*, v. 13, n. 1, p. 7-22, 2004.
- GROSSLIGHT, Lorraine; UNGER, Christopher; JAY, Eileen; SMITH, Carol L. Understanding models and their use in science: conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 28, n. 9, p. 799-822, 1991.
- HARRISON, Allan G.; TREAGUST, David F. Secondary students' mental models of atoms and molecules: implications for teaching chemistry. *Science Education*, v. 80, n. 5, p. 509-534, 1996.
- JUSTI, Rosária da Silva; GILBERT, John K. Science teachers' knowledge about and attitudes towards the use of models and modelling in learning science. *International Journal of Science Education*, v. 24, n. 12, p. 1273-1292, 2002.
- MORGAN, Mary S.; MORRISON, Margaret. *Models as mediators: perspectives on natural and social science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- PATY, Michel. *A matéria roubada: a apropriação crítica do objeto da física contemporânea*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- SCHWARZ, Christina V.; WHITE, Barbara Y. Metamodeling knowledge: developing student's understanding of scientific modeling. *Cognition and Instruction*, v. 23, n. 2, p. 165-205, 2005.
- TREAGUST, David F.; CHITTLEBOURGH, Gail D.; MAMIALA, Thapelo L. Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, v. 24, n. 4, p. 357-368, 2002.

TREAGUST, David F.; CHITTLEBOURGH, Gail D.; MAMIALA, Thapelo L. Students' understanding of the descriptive and predictive nature of teaching models in organic chemistry. *Research in Science Education*, v. 34, n. 1, p. 1-20, 2004.

VERGNAUD, Gérard. A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In: T. P. Carpenter; J. M. Moser; T. A. Romberg (Eds.). *Addition and Subtraction: a cognitive perspective*, p. 39-59. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982.

_____. Quelques problèmes théoriques de la didactique a propos d'un exemple: les structures additives. *Atelier International d'été: Recherche en Didactique de la Physique*. La Londe les Maures, França, 26 de junho a 13 de julho, 1983.

_____. Multiplicative structures. In: HIEBERT, H.; BEHR, M (Eds.). *Research Agenda in Mathematics Education*. Number Concepts and Operations in the Middle Grades, p. 141-161. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988.

_____. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 10, n. 2-3, p. 133-170, 1990.

_____. Teoria dos campos conceituais. In: Seminário Internacional de Educação Matemática, 1., 1993, Rio de Janeiro. *Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática*, Rio de Janeiro: NASSER, L., 1993. p. 1-26.

_____. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. *Revista do GEEMPA*, v. 4, p. 9-19, 1996.

_____. *Activité humaine et conceptualisation: questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2007.

WHITE, Barbara Y.; FREDERIKSEN, John R. Inquiry, modeling, and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, v. 16, n. 1, p. 3-188, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Dos Cadernos dos Alunos

Do conto ao microconto: 240 anos de Porto Alegre na visão dos alunos¹

*Andrea Esther Anocibar**

*Clarissa Leonhardt Borges***

Figura 1: Blog dos alunos da turma 91 desenvolvido nas aulas de Produção Textual.



* Acadêmica do curso de Letras da UFRGS. E-mail: andrea_anocibar@yahoo.com.br

** Acadêmica do curso de Letras da UFRGS. E-mail: clarissalborges@gmail.com

1 O projeto de Estágio de Docência em Língua Portuguesa intitulado *Do conto ao microconto: 240 anos de Porto Alegre na visão dos alunos* proporcionou uma abordagem transdisciplinar sobre a história, a arquitetura e a literatura porto-alegrense. O objetivo foi mostrar de que forma a cidade é retratada pelos alunos da turma 91. O crescente contato com a Internet e com as redes sociais foi o ponto de partida deste projeto, que priorizou a produção textual com um leitor real e instantâneo. Para tanto, foram escritos microcontos, posteriormente publicados no endereço <http://cap91.tumblr.com/>, disponível para visitação. O projeto foi desenvolvido entre os meses de abril e junho de 2012 pelas estagiárias Andrea Esther Anocibar e Clarissa Leonhardt Borges. Professor responsável: Tadeu Rossato Bisognin.

“Godofreda e um crítico gastronômico estavam almoçando simultaneamente no Mercado. Ele sentiu um gosto ruim no bife. Godofreda precisa ir ao banheiro, mas é surpreendida no caminho e degolada. Rapidamente a guardam no freezer da loja.”

Giulia Conde de Albite Acerbi

“Ele a perdeu na enchente de 41, hoje muitos anos depois a via caminhando pelas ruas, na praça da Alfandega como se nunca a tivesse perdido.”

Raphaela Dorneles Camargo de Souza

“Júlio queria chegar mais perto de Deus mas não sabia como. Decidiu, então, se afogar no Rio Guaíba.”

Cristofer de Oliveira Vicente

“Caminha com a Borges, sua respiração, seu arrependimento e seu skate. Está sozinho na cidade, numa noite fria de julho em que seus lamentos não são suficientes para aquecê-lo. Surge então alguém, ou alguma coisa, cai ao chão. Tudo continua na sobrevivência, só ele não.”

Isabela Balconi Sydow

Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro²

*Silvana da Silva Ribeiro**

*Orientadora: Aline Lima***

Introdução

Trabalho há mais de um ano no Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP). Ao analisar a sugestão de fazer um trabalho sobre o HPSP, fui contrária, pois para mim ele não é gratificante politicamente falando, mas nesse momento estava olhando apenas para a Unidade Clínica onde os pacientes residem. Por atuar na Oficina de Criatividade, um setor do hospital que não percebe essas pessoas meramente como doentes mentais (ou grosseiramente falando loucos), acabo compartilhando, com os pacientes, a ideia de que a Oficina é um espaço diferente no Hospital. Muitos dos pacientes presentes na Oficina declaram: “Eu moro lá no São Pedro”, como se a Oficina não fizesse parte do Hospital.

Fiquei confusa por várias vezes, não sabia se seria um tema interessante para a pesquisa, pelo fato de não estar explorando as más condições do Hospital, mas sim concentrar-me na arte que é feita no Hospital com os moradores. Saber que os “loucos” do Hospital São Pedro tem algo a oferecer à sociedade com sua arte fez-me entrar nesse mundo da loucura e arte, para responder

2 Trabalho orientado pela Professora Aline Lima na disciplina de Iniciação Científica, no primeiro semestre letivo de 2012, no Colégio de Aplicação da UFRGS.

* Estudante da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). E-mail: sil_prepress@hotmail.com

** Professora-substituta de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS) durante o ano de 2012. E-mail: miccalini@yahoo.com.br

não só a mim, mas a todos da nossa sociedade. Tenho por esses pacientes um carinho e respeito muito grande. Foi por meio de muitos estudos e da dedicação de todo o grupo de saúde e do grupo que faz parte da Oficina de Criatividade, que esses pacientes tiveram, no decorrer do tempo, uma grande melhora. Por muitos anos, eles foram considerados pessoas sem inteligência alguma, mas, como o mundo em muitas coisas teve que ter uma fase de ignorância para mais tarde evoluir suas ideias e mudar suas opiniões, agora se pensa diferente sobre esses pacientes.

A pesquisa está ligada aos pacientes internos do hospital, aqueles que vivem lá quase sua vida toda, pacientes que têm como referência de moradia somente o hospital. São eles que fizeram a Oficina de Criatividade permanecer com suas portas abertas nesses 22 anos. Antes de detalhar a Oficina de Criatividade, a pesquisa traz uma breve explicação do início da “loucura” na sociedade e também de Nise Silveira, uma alagoana nascida em 1905, contrária ao uso de eletrochoques, lobotomias e qualquer forma agressiva de tratamento. Ela optou pelo caminho de curar através da arte, dando assim início às oficinas em clínicas psiquiátricas de todo o mundo.

No capítulo *Hoje é muito diferente do passado*, trarei a trajetória da Oficina de Criatividade até os dias atuais. No último momento escolhi quatro pacientes e registrei seu breve histórico hospitalar, incluindo sua rotina na Oficina de Criatividade. Foram escolhidos por mim trabalhos com datas bem distantes uma da outra, com a intenção de ver o progresso que o trabalho com a arte trouxe a eles.

Loucura

A loucura faz parte da história ocidental desde os gregos para quem a produção das doenças era fruto da escravidão do homem às suas paixões inferiores. Na Idade Média, as sociedades europeias conviviam com a loucura, aceitando as diferenças

como categorias mágicas, ligadas à força sobrenatural. Com o início da Idade Moderna, a época dos grandes descobrimentos e da expansão do comércio, a classe dominante passou a exaltar os negócios e a desprezar os pobres e loucos, que não produziam riquezas. Fundou-se a partir daí o capitalismo que, entre outros princípios, expõe aqueles que não querem trabalhar e enriquecer como sendo perigosos.

A partir do século XVII, o mundo da loucura vai tornou-se o mundo da exclusão. Mais para o final do século XVIII e início do século XIX, com o asilo são abolidas. Com isso, a contemplação da loucura adquire novo sentido, o de conhecimento do homem. Nasce a clínica, modificando as práticas e dando origem a um novo marco teórico, momento em que os equipamentos repressores são aperfeiçoados com o intuito de levar à cura.

Em 29 de junho de 1884 nasce, no Rio Grande do Sul, o Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP), situado na Estrada do Mato Grosso, hoje conhecida com Avenida Bento Gonçalves. Seis meses após sua inauguração, ele foi visitado pela regente do império princesa Isabel. Nas décadas finais do século XX, uma série de mudanças e a abertura dos manicômios traduziram-se na busca por inserir o “louco” no novo tecido social. As relações da Arte com a Psiquiatria e com a Psicologia datam ainda do século XIX, quando apareceram as primeiras referências teóricas sobre o assunto e foram introduzidas nos manicômios algumas atividades de natureza artística ou artesanato.

Nise da Silveira

Alagoana, nascida em 1905, foi uma das mulheres a se formar em Medicina no país. Seu nome é reverenciado por ter sido ela a mudar e, especialmente, a humanizar o tratamento oferecido aos pacientes de hospitais psiquiátricos. Contrária ao uso de eletrochoques, lobotomias e de qualquer outra forma agressiva de tratamento, Nise decidiu curar com o auxílio da arte.

No ano de 1946, a jovem psiquiatra, observando o incessante caminhar dos internos pelos pátios do hospício, fundou a Seção de Terapêutica Ocupacional e de Reabilitação (STOR), oferecendo espaço em que os doentes mentais poderiam se exprimir por meio do desenho, da pintura, da modelagem³.

A fundação do Museu de Imagens do Inconsciente, em 1952, resultante dos ateliers de pintura e modelagem da STOR conta atualmente com um acervo de trezentas mil peças, que abarca desenhos, pinturas, modelagens, livros, filmes e textos. Além disso, segundo o psiquiatra Issac Pechansky, o trabalho em oficinas de artes plásticas no Hospital São Pedro, era parte da terapêutica ocupacional psiquiátrica, um método de tratamento imprescindível ao doente mental que, na atividade, além da sublimação dos impulsos agressivos, também expressaria emoção e fantasias inconscientes. No final da década de 1980, os teóricos e políticos da VIII Conferência Nacional de Saúde e Projeto Vida, deram suporte a propostas inovadoras no campo da saúde mental. No Hospital Psiquiátrico São Pedro, o projeto organizou-se em inúmeras oficinas com a participação de estagiários. Entre estas, em agosto de 1989, organizou-se um espaço para a produção de Artes Plásticas. Assim, inaugurou-se, a partir daí, a oficina de artes com duas turmas (com oito ou sete frequentadores).

Em agosto de 1990, a oficina saiu do prédio da área asilar para uma sala no primeiro andar do primeiro bloco do prédio histórico, inaugurando a Sala Rosa, com iluminação e espaços adequados, oferecendo um ambiente mais amplo com vistas a receber mais frequentadores. O grupo de trabalho se ampliou com a contratação de mais uma estagiária; a participação, envolvendo atividades de estágio, dos residentes do Curso de Especialização em Saúde Mental e Psiquiatria e de uma equipe fixa de profissionais do quadro do hospital (uma terapeuta ocupacional, uma enfermeira,

3 SMANIA, Giulia. Uma lição de humanidade. *Revista da Cultura*. Edição 55, fevereiro de 2012.

uma artista plástica e uma psicóloga) melhorou consideravelmente o atendimento às necessidades dos portadores de deficiência mental. A Oficina de Artes transformou-se em Oficina de Criatividade no Hospital Psiquiátrico São Pedro.

3) O hoje é muito diferente do passado

Figura 1: Logo da oficina.



Fonte: Arquivo HPSP

O hospital lentamente abriu suas portas e, durante algum tempo, ainda era comum se observar moradores assustados, que não se arriscavam a andar sozinhos pelo pátio, sendo preciso buscá-los em suas unidades. Tal tarefa cabia aos estagiários, que também precisavam de estímulo para que participassem das atividades. Aos poucos, os quarenta lugares da oficina passaram a ser tão disputados que, se algum deles levantasse, logo outro tomava o assento vago. Por ocasião da mudança do local da oficina, levou-se em consideração a questão da amplitude da sala, e, em especial, a sua iluminação. Pensar na iluminação em um lugar como o Hospital São Pedro tinha um significado especial. Afinal, hospícios foram construídos como clausuras. A equipe queria oferecer um ambiente claro e arejado em que a luz natural pudesse entrar. A Sala Rosa e Branca, dentro da estrutura cinzenta do hospital, proporcionava um forte e agradável contraste.

Hoje, a Oficina de Criatividade para os moradores é um lugar tão intenso e tão significativo que muitos, ao serem abordados com a seguinte pergunta “Onde você mora?”, respondem: “no São Pedro”. Há um lugar colorido, divertido, que eles podem cantar, desenhar, bordar, falar e serem ouvidos de um modo tão diferente do que lhes foi historicamente instituído, tão distinto dos consagrados cemitérios de vivos⁴.

Os anos de 1990 e 1991 foram especialmente proveitosos, com exposições na Casa de Cultura Mário Quintana, no Atelier Livre da prefeitura e na inauguração do espaço Novos Talentos na Assembleia Legislativa. Então, criou-se uma regra: os trabalhos produzidos não seriam vendidos, trocados, nem doados, pois, desta maneira, também teríamos nosso museu de imagens do inconsciente.

Um bando de “loucos” pode ter algum valor na sociedade com sua arte? Ao entrar em contato com o desequilíbrio nós temos que nos colocar no lugar do outro, vê-lo e tratá-lo com respeito. Ao dar pincel, tintas e papel constatamos que esses sujeitos, com particularidades no que dizem respeito às faculdades mentais, são capazes de fazer com paixão uma pintura, em instantes. Isso nos projeta à outra dimensão.

Entre os anos de 1995 e 1998, o movimento social na área da saúde pública e da saúde mental coletiva denunciaram o quão deficientes eram os atendimentos nos serviços de saúde ao paciente psiquiátrico. Nesse período, a oficina manteve-se em funcionamento através da união e de uma briga acirrada, tanto na captação de recursos através da confecção de produtos quanto na própria sustentação do trabalho. Em setembro de 1998, um evento marcaria definitivamente a inserção do espaço da Oficina de Criatividade no circuito das artes em Porto Alegre: a exposição Quatro X Quatro que representou um importante elo entre os de dentro e os de fora do universo da doença mental. Nesse momento, os professores do Instituto de Artes da UFRGS

4 Cemitérios de vivos: Comparação feita por Lima Barreto e citada por Barbara Neubarth.

expuseram seus trabalhos no Hospital Psiquiátrico São Pedro e três moradores, participantes da Oficina de Criatividade, foram convidados a exporem seus trabalhos na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo (UFRGS). O trabalho produzido na oficina ganhou o reconhecimento acadêmico. No ano 2000, colocou-se a placa oficial no Bloco Quatro do antigo prédio, Núcleo de Atividades Expressivas Nise Silveira da Oficina de Artes, possibilitando que, finalmente, fosse organizado o acervo de imagens do inconsciente, o grande sonho dos fundadores da Oficina de Criatividade.

4) Apresentação do Setor da Oficina da Criatividade

A Oficina de Criatividade está localizada no Bloco Quatro da construção antiga do hospital, é composta por dois blocos de atendimento. No segundo piso, está localizado o acervo, futuramente conhecido como Acervo de Imagens do Inconsciente, para reforçar o trabalho deixado por Nise da Silveira. Existe, também, dentro deste bloco da oficina, o atelier, onde estão os pacientes encaminhados dos postos de saúde da cidade. A oficina é composta por seis funcionários, psicólogas, monitoras, estagiários e voluntários. O local funciona de segunda a sexta, das 08h30min ao meio dia. Hoje o Hospital Psiquiátrico São Pedro tem aproximadamente 250 pacientes. Trinta pacientes são assíduos frequentadores da oficina. O deslocamento no hospital não é fácil, mas, mesmo assim, existem frequentadores assíduos. O espaço da oficina tem uma cozinha na qual é feito um lanche às terças-feiras e às quintas-feiras. Passaram por tal espaço, privilegiado pela arte, grandes artistas, como: Luís Guedes, Cenilda, Getúlio, Zilmar e outros tantos, que já não estão entre nós.

Hoje, já não é mais necessário convidá-los, pois eles sabem o endereço e, todos os dias, frequentam o espaço, embora haja necessidade de que os estagiários ou residentes das próprias unidades os tragam ao local, em virtude da sua idade avançada.

A oficina, que já tem 22 anos, proporcionou muitos benefícios aos pacientes como o reconhecimento dos seus trabalhos, entre outros. Quando eles vão a algum museu de arte, são reconhecidos e acolhidos com carinho pelas pessoas, uma vez que sempre são apresentados pelo nome e pelo tipo da obra que fazem. Isso é gratificante para eles.

Uma regra da oficina, entretanto, foi quebrada: não vender ou trocar qualquer trabalho feito nela. Não se imaginava na época que eles teriam autonomia para decidir o destino dos seus trabalhos. Atualmente já há o dever de saber o que vai para o acervo e o que eles produziram para o consumo próprio. Alguns não chegaram a esse raciocínio, mas tiveram uma evolução que é significativa para o hospital, como: conversar, ir ao banheiro, usar chinelos, brincar, ouvir música, lavar as mãos depois de sujá-las, criar afetos com funcionários e seus companheiros. Além disso, verificou-se uma considerável redução no uso de medicamentos. A oficina sempre teve como princípio o acolhimento, e seus funcionários e estagiários fizeram com que os pacientes aprendessem da mesma como se ensina a uma criança em desenvolvimento. Isso proporcionou aos doentes mentais um aprendizado com base na audição de vozes acolhedoras, afetuosas e tranquilas, oferecendo-lhes sensação de segurança.

5) Histórias de quatro pacientes do grupo da Oficina de Criatividade

Apresentarei, a seguir, as histórias de quatro pacientes do grupo da Oficina de Criatividade

Natália vem de Santo Ângelo onde nasceu em 1943 . Segundo informações obtidas na Oficina de Criatividade, ela teria fugido da violência do pai, na casa para qual retornou depois de sua primeira internação, em 1956. Todavia, prefere o Hospital São Pedro, onde vive até hoje, lembrando cantigas e histórias da fazenda. Ela borda com imenso capricho seus

animais, arvoredos, é uma “arquiteta dos fios”, seus papagaios sempre com as cores verde, vermelho e muito laranja. O trabalho de Natália se destaca pelo capricho. Frequentadora da oficina desde o seu início, em 1990, já participou de diversas exposições, entre elas a realizada no Núcleo de Artes da UFRGS, em setembro de 1998. Essa paciente por algum tempo não sabia o valor que tinham seus bordados, até que, observando as conversas e os presentes que ganhava, viu que poderia vendê-los. Atualmente, Natália apresenta muita dificuldade para caminhar. Por esse motivo, ela vem à oficina somente se houver estagiários para auxiliá-la no deslocamento, tanto na ida quanto na volta ao local da oficina. Se receber auxílio, ela comparece diariamente à oficina, independente das condições climáticas. Ao chegar ao local destinado às atividades artísticas, os estagiários têm de lhe dar pincel limpo, pano, recipiente com água e tintas. Estas não podem estar misturadas, pois as cores têm de estarem dispostas conforme o desenho que realizará. Exigente, todos os dias depois de tudo disposto e organizado a sua frente, Natália concentra-se e planeja seus desenhos, dando-lhes, calmamente, vida sobre o papel. Num primeiro momento, seu traço é indefinido e, por vezes, desordenado. Não se sabe ao certo do que se trata, pois a paciente-artista tem o hábito de começar seus desenhos de baixo para cima. Somente após algumas pinceladas pode-se ver o que ela está produzindo. Ao observá-la por alguns dias, chamou-me a atenção que sempre tem um pedido diferente: um dia, quer pão doce; no outro, refrigerante, bolo de milho e outras guloseimas que não são recomendadas, por ser obesa. Outro aspecto que me impressionou foi a atenção destinada à higiene pessoal porque ela estava sempre muito limpa e cheirosa.

Maria foi encontrada nas estradas de Vacaria (RS), arrastando os pés, que por serem tortos, dificultam o uso de sapatos, mas não a impediam de perambular. Ela gesticulava muito, fazendo gestos obscenos. Na cidade era conhecida como a muda. Surda e muda, nunca foi encontrada a sua família e não há relatos de que algum familiar a procurou. É frequentadora da oficina desde o

seu primeiro ano. Ao observá-la notei que ela é muito habilidosa com linhas e costuras, faz de seus desenhos recados para pedir algo, como brincos, bolsas e relógios. Assim, ela se comunica de um jeito meigo e carinhoso; tem a oficina como sua casa, pois os funcionários deixam-na ficar enquanto há reuniões e trabalhos internos. Ela limpa pinceis, recolhe copos espalhados, guarda os materiais nos devidos lugares, é uma paciente muito querida entre todos os que a conhecem. Maria teve seu desenho na propaganda de aniversário de dez anos da Oficina, hoje ela faz uma produção diferente daquela época. O seu desenho é apagado (por ela) todos os dias. Ela faz um triângulo com giz de cera, depois pinta com lápis de cor e, por fim, usa o pincel, geralmente de uma cor escura, e passa por cima cobrindo todo o desenho. Sem poder ver o início do trabalho, ela cobre toda a folha, deixando-a completamente encharcada de tinta. Maria costuma estar pouco asseada, mais fica brava se, ao entrar no banheiro, verifica que o local está sujo; chama-me com seus murmúrios para que eu limpe a sujeira e sempre me mostra que sujou. Hoje ela tem mais dificuldades e, por isso, tem vindo pouco à Oficina, deixando um vazio muito imenso em todos, como o de ficar longe de alguém da família.

Lessa, após várias internações prolongadas no Hospital Psiquiátrico São Pedro, torna-se moradora em 1998. Em 2008 começa a frequentar a Oficina de Criatividade e torna-se assídua, comparecendo todos os dias da semana. Trabalha com tinta guache e a forma ganha destaque em suas produções de temas bem diversos. Recebe, de vez em quando, a visita dos filhos. Foi selecionada para participar do livro *Arte de Viver* em 2009 e aguarda a realização de sua primeira mostra individual. Na Oficina, ela age como se fosse uma criança grande, chega todos os dias cedo para “trabalhar”, pois entende a Oficina como um trabalho formal. Primeiro ela fuma um cigarro que pede e promete pagar em dobro; depois se põe a pintar e faz isso com a maior pressa. A intenção dela é usar todas as folhas, usando muita tinta sem produzir nada, mas se pedir a ela um desenho bem bonito, na mesma hora ela faz uma flor caprichada. Lessa é uma “gordinha

revoltada”, não há jeito. Sempre com uma roupa menor do que ela. Ao sentir calor, pede que alguém a ajude a tirar a roupa. Então, é um sacrifício fazer isso. Não se sabe como ela consegue colocar a roupa de tão pequenas que suas roupas são. Lessa está sempre de bom humor e sua risada é cativante; sempre me alegra uma risada gostosa. Adora namorar e tem cada história de namoro... Todas muito picantes.

Clemente nascido entre 1944 e 1946, foi encontrado em São Lourenço na situação de indigência no ano de 1970; acredita que é de Pelotas, pois se refere a essa cidade como sua morada. Em 1991, começou a frequentar a Oficina. Seu Clemente é um senhor simpático e calmo com todos; sempre usa a mesma mesa da rua para trabalhar; ele mesmo pega seu pincel e suas tintas e faz sempre o mesmo rabiscado e pergunta: “Eu já trabalhei muito hoje?”. Eu perguntei a algumas pessoas o porquê deste comportamento. Elas me explicaram que ele faz isso para se orientar, pois, assim, pode saber todos os dias: a hora, o dia, o mês e o ano. Como se estivesse em uma consulta, seu Clemente tem frases que ele toma para si, pois são repetidas todos os dias, ano após ano: “Quando é o natal? Que horas são? Tem café preto hoje? Qual é o teu nome? A Páscoa já chegou?”. É um dos pacientes que se refere ao hospital como se estivesse fora dele: “Moro lá no São Pedro”. E, assim, ele continua seu dia repedindo sempre as mesmas coisas, “Onde você mora? Que horas são? Qual o teu nome?”. Hoje em dia, ele já consegue me reconhecer, mas faz seu ritual. Toda a segunda-feira ele diz, “Boa saúde! Rezei pela senhora”. Não se sabe muito sobre seu passado, mas sua morada é calma e adora um cafezinho preto, que é clássico para ele.

Foto 2: Trabalho de Natália



Foto 3: Trabalho de Clemente



As fotos acima (Foto 2 e Foto 3) pertencem ao Arquivo do Hospital Psiquiátrico São Pedro.

Conclusão

Concluo meu trabalho, mas não a minha leitura em torno da loucura e da arte, pois o trabalho de Nise Silveira continua e a Oficina de Criatividade não pode parar de preencher o vazio dos pacientes do Hospital Psiquiátrico São Pedro. Fiz este trabalho com muito prazer. Dizer que eu sabia o tamanho dessa pesquisa seria uma mentira. Me dispus a fazer um trabalho pequeno, mas a leitura que há em torno da Oficina de Criatividade, me levou ao conhecimento sobre a que ponto chega o ser humano, que se sente no direito de, por muitos anos, colocar seus semelhantes atrás das grades.

No decorrer da minha pesquisa, a Oficina sofreu muitas mudanças e muitas perdas. Uma funcionária faleceu e isso fez com que percebêssemos a dificuldade que os pacientes tiveram para absorver a notícia. Maria, citada em meu trabalho, teve um AVC, que a fez perder o movimento da mão direita e impossibilitou sua vinda à Oficina, foi uma grande perda a todos. Clemente teve

uma queda e está acamado. Natália já não vem todos os dias, prefere desenhar na Unidade. Lessa, uma paciente mais inteira, vem a Oficina, mas pergunta sempre por seus colegas de grupo e pela funcionária, mostrando, assim, seu despontamento com os fatos ocorridos.

Olhando essa realidade, vejo que a Oficina está chegando ao fim, pois os pacientes do hospital estão a cada dia mais debilitados e a Oficina mais vazia trazendo uma sensação de vazio. Estamos todos nos preparando para as mudanças que virão. Todo esse trabalho que é feito não irá se perder, pois o acervo está preparado para guardar os trabalhos feitos aqui e as histórias de vida que por aqui passaram e que ainda passarão.

Ser parte da Oficina; ver o quanto as pessoas se esmeram para dar a esses pacientes um pouco mais de conhecimento e lutam para que outras pessoas vejam que dentro do hospital existem pessoas carentes do cuidado necessário para se integrem à sociedade tão exigente como a nossa, me fez ser melhor, pois acabou com os preconceitos que eu tinha de que ser belo ou feio faz alguma diferença no relacionamento com os nossos semelhantes.

Referências

FONSECA, Tania Galli. *Eu sou você*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

NEUBARTH, Barbara Elisabeth. *No fim da Linha do Bonde, um Tapete Voa-dor*: a Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro (1990-2008): inventário de uma práxis. Porto Alegre, 2009. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SMANIA, Giulia. Uma lição de humanidade. In: Revista da Cultura. Ed.55. 2012. Disponível em: <http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/rc55/index2.asp?page=materia4>

La garantía soy yo: a garantia sou eu¹

*Laura Loss Bergmann**

Orientador: *Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer***

Considerações iniciais

Meu principal objetivo com a realização deste trabalho é convencer meus colegas das turmas 101, 102 e 103 e meu professor de Literatura, Adauto Locatelli Taufer, de que meu livro merece constar da Lista de Leituras Obrigatórias² das turmas de segundo ano do Ensino Médio de 2011. Para isso, uma análise da obra retratada é essencial. Para a realização de tal análise, aspectos como: (a) descrição dos principais elementos narrativos do livro; (b) uma pequena biografia do autor; (c) e, obviamente, uma resenha, que conterá uma breve sinopse do livro, constituem a essência do meu trabalho.

A propósito, o livro escolhido é *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. Escolhi esta obra porque há algum tempo ela despertava minha curiosidade. Primeiramente, já via seu título como algo atraente e instigante. Com a possibilidade de realizar

* Estudante do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). E-mail: lauralossb@hotmail.com

** Professor de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS) no Ensino Fundamental (8ª Série) e no Ensino Médio (2º Ano) e professor de Literatura no Ensino Médio (2º Ano). E-mail: adautotaufer@gmail.com

1 Trabalho orientado pelo professor Adauto Locatelli Taufer na disciplina da Literatura, durante o primeiro semestre letivo de 2011.

2 Após a leitura de diversos textos literários e a realização de seminários sobre tais obras, os estudantes das três turmas no Ensino Médio – 101, 102 e 103 – elegeram a Lista das Leituras Obrigatórias, cujos livros seriam lidos, para o segundo semestre letivo de 2011.

este trabalho de leitura e apresentação, vislumbrei uma ótima oportunidade para lê-lo e, ainda, apresentá-lo para outros leitores interessados, com o propósito de convencê-los a ler essa obra.

Biografia do autor

Markus Zusak é o mais novo dos quatro filhos de um austríaco e uma alemã; passou a vida ouvindo histórias sobre a Alemanha Nazista, sobre os bombardeios e sobre o massacre de judeus. Tudo isso, Markus tomou conhecimento por meio do que lhe relatou sua mãe. A partir disso, sempre soube que estas seriam histórias que gostaria de contar.

Aos 30 anos, se firmou como um dos mais inovadores e poéticos romancistas da atualidade. Com a publicação de *A menina que roubava livros*, ele foi batizado como um “Fenômeno Literário” por críticos Australianos e Norte-Americanos. Zusak é o autor vencedor de diversos prêmios para jovens, fazendo também grande sucesso com *Eu sou o mensageiro*. Atualmente vive em Sydney com sua esposa e filha.

Análise da obra literária

3.1 Elementos do Texto Narrativo

Narrador

A narradora da história se põe em posição *onisciente*. Conhece tudo sobre o enredo e sobre as personagens. Sempre sabe o que estão pensando ou sentindo, também descrevendo situações em lugares ou tempos diferentes.

Mesmo narrando em 3ª pessoa, às vezes, se coloca em 1ª, expondo além de seu ponto de vista, pensamentos e impressões das personagens. De certa forma, esse tipo de narrador influencia

o leitor a respeito dos personagens, tornado-se assim uma narradora *onisciente seletiva*.

Personagens

A história é composta por 5 personagens principais:

- *Liesel Meminger*: A menina que roubava livros... A própria! Esta é nossa protagonista. Uma menina, inicialmente, de nove anos que vive na Rua Himmel com seus pais de criação. É uma menina simples, dedicada e astuta, com certo talento para a arte de roubar.

- *Hans Hubermann*: O acordeonista, o enrolador de cigarros... Este é o pai de criação de Liesel. Um homem extremamente calmo, atencioso, compreensivo, demonstrando amor incondicional para com ela. Tem como ofício a pintura e passa um bom tempo tocando seu acordeão. Ensinou a menina a ler e a escrever, e a acolhia em suas noites mais difíceis, tornando-se um verdadeiro pai para ela.

- *Rosa Hubermann*: A mulher dos punhos de ferro... Mãe de criação de Liesel. Uma mulher totalmente diferente de seu marido: ríspida, fria, negativa e rude. Para complementar e baixa renda da família, ela lava e passa roupa para as famílias ricas da cidade. Sabemos que ela ama Liesel, apenas tem uma forma diferente de demonstrar seu amor pela filha.

- *Max Vandenburg*: O lutador judeu... É um rapaz forte, corajoso, sonhador e o mais novo “amigo secreto” de Liesel. Foi acolhido pelos Hubermann por uma antiga promessa de Hans feita à família dele. Vive escondido no porão da família alemã. Ele e Liesel compartilham sonhos, experiências e palavras, além de diversas leituras.

- *Rudy Steiner*: O melhor amigo de Liesel... É um menino pobre, um dos seis filhos da família Steiner. Está sempre faminto. Mora na mesma rua de Liesel, e os dois são como irmãos; companheiros de furtos. É obcecado pelo atleta negro Jesse Owens e sua maior conquista será realizada quando conseguir um beijo de Liesel.

Espaço

A história se passa na Alemanha, mais especificamente nos arredores de Munique, na pequena cidade fictícia de Molching.

Tempo

Como citado anteriormente, o enredo ocorre na Alemanha. Mas em relação ao tempo, podemos dizer que se passa em plena Alemanha Nazista: Segunda Guerra Mundial (1939-1943).

Discurso

Podemos classificar o discurso como *indireto e indireto livre*, isto é, a história é narrada em 3ª pessoa, mas em alguns momentos o narrador expõe seu ponto de vista, revelando opiniões sobre o que se passa. Os diálogos são pouco apresentados, a maioria das falas e reações dos personagens é descrita pela narradora.

3.2 Resenha

Encontrei nas palavras de Mário Vargas Llosa a definição que melhor representa *A menina que roubava livros*.

A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites (VARGAS LLOSA *apud* CONCEITOS)³.

A leitura nos transporta para outra dimensão. Com ela, fugimos totalmente do que está a nossa volta. Nossos sentimentos são liberados e nossa imaginação vai às alturas. Viver em constante liberdade, nem que seja por pouco tempo. Essas são umas das melhores sensações que existem. Vale à pena experimentar!

Primeira impressão do livro: A Morte. Esta é nossa narradora. Logo no prólogo se apresenta e nos arranca uma profunda

3 Documento eletrônico.

exclamação. Ela narra a história de uma maneira totalmente instigante, trazendo suspense a cada palavra, a cada frase, a cada parágrafo, a cada página. Chega a dar arrepios! Obviamente que o assunto “morte” suscita esse tipo de reação. Mas, convenhamos que sentir arrepios, ao se ler um livro, não é algo muito comum.

Pois bem, a menina que roubava livros terá três encontros marcados com a morte. Conta-nos a narradora, com muito interesse, a trajetória de Liesel Meminger, uma menina de nove anos que é enviada por sua mãe para o subúrbio de uma pequena cidade alemã, para viver com seus novos pais de criação. Mais especificamente, ela vive em plena Segunda Guerra Mundial, no governo do inescrupuloso Adolf Hitler.

Uma pequena apresentação:

Uma menina
A Alemanha Nazista
Neve
Uma mulher com punhos de ferro
Um acordeonista.
Um lutador judeu escondido no porão
Palavras
Bombas
E uma porção de livros roubados...

Foi nos livros que Liesel descobriu sua paixão e neles encontrou a oportunidade de fugir de tudo daquilo que a perseguiu. Ela esquecia o irmão morto no chão do vagão do trem e daquela palavra estranha sobre seus pais biológicos: *Kommunist*.

Eis um pequeno fato

Você vai morrer.

Um anúncio tranquilizador

Por favor, mantenha a calma apesar da ameaça anterior.
Sou só garganta...

Não sou violenta.
Não sou maldosa.
Sou só um resultado.
Ei, acorde! Ela não está atrás de você, ela sequer procura você.
Ela só chega quando é tarde demais. E faz o seu trabalho.

Reação ao fato supracitado

Isso preocupa você?
Insisto – não tenha medo.
Sou tudo, menos injusta.

A história, apesar de fictícia, ocorre em um tempo histórico real. Isso torna o livro ainda mais interessante. Sem falar que a composição do enredo é criativa e diferente em relação às leituras que retratam a Segunda Guerra Mundial. A narrativa é muito bem escrita! Além disso, cada capítulo é dividido em nove pequenos subcapítulos. Isso faz com que a leitura se torne mais ágil, menos cansativa e mais dinâmica.

Não há muito que contar sobre esta incrível história. Afinal, o suspense e o mistério são os elementos-chave desta narrativa. Um livro que desperta turbilhões de sentimentos no leitor: assombro, encanto, perturbação, susto, entre outros. Não é à toa que ele está entre o *Top 10* dos livros mais vendidos. Na condição de leitora, fiquei simplesmente maravilhada com a leitura de *A menina que roubava livros*. Por esse e pelos outros motivos elencados ao longo deste trabalho, recomendo-a a todos os leitores que apreciam enredos que os deixam em constante estado de tensão e de expectativa.

“Quando a Morte conta uma história, você deve parar para ler.”

Considerações finais

Vivenciando o trabalho como um todo, sinto-me plenamente satisfeita com o resultado. Posso, inclusive, afirmar que gostei muito de realizá-lo. A leitura foi simplesmente espetacular! E, a partir do que foi estudado, pude extrair a verdadeira essência da obra, admirando-a ainda mais.

Com a realização deste trabalho, espero ter conseguido apresentar claramente minha visão sobre a obra lida e ter conquistado a apreciação de meus ouvintes (seminário) e dos meus leitores. Creio, sinceramente, que a obra *A menina que roubava livros* deva integrar a Lista de Leituras Obrigatórias do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS). Embora não seja uma leitura fácil, tenho a certeza de que ela é recompensadora e edificante, porque ela, literalmente, *tira-nos o chão*, provocando sucessivas reflexões acerca da nossa inserção na sociedade. Aliás, isso é o que toda e qualquer leitura, que se predispõe a ser boa literatura, deveria fazê-lo. Antes de *A menina que roubava livros*, eu gostava de ler; após sua leitura, afirmo categoricamente que gosto ainda mais do ato de ler. Aprendi a apreciar a leitura de um livro por múltiplos ângulos. A viver a liberdade que a leitura nos proporciona.

Referências

CONCEITOS DE LITERATURA. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/278085>> Acesso em: 15 abr. 2011

ZUSAK, Markus. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Markus_Zusak> Acesso em: 15 abr. 2011

ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

Um Pouco de História

Desafiados por Graciema Pacheco¹

Jacira Cabral da Silveira

Getúlio Vargas nomeou Graciema Pacheco para a cátedra de Didática da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1947, que concentrava todos os cursos de licenciatura, inclusive o de Pedagogia, no qual ela já ministrava a disciplina de Psicologia desde 1945. A possibilidade de atuar junto a diferentes cursos fez com que Graciema marcasse a formação e a prática profissional de várias gerações.

“Em certo momento, ela muda minha cabeça como educador”, comenta o professor emérito da UFRGS, Luiz Osvaldo Leite, referindo-se às aulas que teve com a docente de 1956 a 1957, quando se licenciou em Filosofia. “Eu venho de uma geração em que as aulas eram expositivas até no curso secundário”. Mas Graciema me ensinou o seguinte: ensinar não é só ensinar, existe sempre uma dupla relação. Só há ensinar quando há o aprender”, repete as palavras de sua mestra.

Merion Bordas, também professora emérita da Universidade e ex-diretora da Faculdade de Educação (Faced), não só estudou com Graciema como foi convidada por ela para ser uma de suas assistentes na disciplina de Didática. “Era típico dela começar a aula e, lá pelas tantas, dizer ‘agora continua minha filha’, e a gente tinha que continuar”, recorda. Embora sempre provocassem um frio na barriga, esses momentos desafiadores serviram para que as assistentes intensificassem seus estudos ao prepararem as aulas de didática por noites a fio. “Mas ela fugia do planejamento e tínhamos que inventar na hora”, acrescenta.

1 Parte do texto O lugar dos Grandes Mestres, de Jacira Cabral da Silveira, publicado no Jornal da Universidade, publicação da UFRGS. Ano XVI, Número 152, setembro de 2012. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/jornaldauniversidade> > Acesso em: 10 set. 2012

Antes mesmo de atuar como catedrática, Graciema já dera aula no Instituto de Educação General Flores da Cunha, onde era responsável pela disciplina de Psicologia, área que estudara durante sua formação na Escola Complementar. Na década de 1920, após concluir o curso Normal, fez um aperfeiçoamento filiado ao movimento de renovação dos conhecimentos em educação. Esse movimento era ligado a um grupo de Jean Piaget, cujas primeiras obras estavam sendo publicadas, causando grande repercussão, sobretudo na psicologia genética. “Fui eu que falei pela primeira vez nele [no Rio Grande do Sul]”, disse certa vez Graciema numa entrevista, gabando-se por conseguir as obras do autor suíço através do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

O interesse pela pesquisa em educação foi um dos fatores que impulsionaram Graciema a fundar, em 1954, o Colégio de Aplicação, do qual foi diretora por 28 anos. Um de seus objetivos era transformá-lo num centro de pesquisa para onde levava suas alunas que se destacavam na disciplina didática. “Era uma honra trabalhar com ela no Aplicação”, salienta Merion, que lecionou naquela instituição a convite de sua professora. “O Colégio era uma espécie de pós-graduação. Tanto o grupo de alunos como o de professores era diferenciado. Todos os meninos da época vinham de famílias intelectualmente desenvolvidas e os docentes eram muito exigidos”, contextualiza.

“A disciplina do Colégio, sobretudo no trabalho, marcou profundamente a minha atividade, inclusive no curso superior”, declara Donaldo Schüller, professor emérito da UFRGS. “Nós não tínhamos livro didático e os programas de ensino eram construídos dentro de algumas regras estabelecidas com os próprios alunos. Eles eram participantes do seu processo de educação”, lembra Donaldo ao relatar a sistemática do trabalho desenvolvido no Aplicação.

Entretanto, contrariando esse perfil inovador quanto às questões de aprendizado, Graciema tinha comportamentos conversadores, que denotavam sua formação moral católica. Na avaliação de Leite, esse teria sido o motivo de a professora ter

saído ilesa do período militar, que vitimou os demais mestres relacionados neste Caderno². “Em termos políticos era mais conservadora, mas foi revolucionária em educação”, reconhece.

Merion também tem exemplos nesse sentido. Ela conta sobre o dia em que Graciema, ao vê-la com um vestido sem mangas e decotado, perguntou-lhe: “Minha filha, quem sabe tu colocas um bolerinho”. Muito jovem e bonita, ela apenas sorriu constrangida. “Ela era toda exigente com relação à roupa. A gente tinha que se vestir absolutamente sem charme, feito freira”, acrescenta, mas reconhece que esse era o pensamento vigente nas escolas de magistério, e que não era uma ideia exclusiva de sua professora. Até porque: “Dona Graciema tinha coisas muito especiais, ela marcou nossa geração”.

2 Caderno JU Nº 1, Edição 152 do *Jornal da Universidade*. Os professores referidos são Gerd Bornheim, Ernani Fiori e Leônidas Xausa.

Editoração e Impressão:

